

*Andrea Leceta, Marcela Morchio, Pamela Femenia
María Victoria Sergo, Rubén Dario Masciadri Bongiovanni
Marcos Torres, Jimena Sol Olivares Waisman, Rocío González Pastoriza
compiladores*

Desafíos y propuestas en la enseñanza de las lenguas extranjeras hoy



effha
EDITORIAL



Universidad
Nacional de
San Juan



FACULTAD DE FILOSOFÍA,
HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

effha
EDITORIAL

Desafíos y propuestas en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy / Andrea Leceta ... [et al.] ; Compilación de Andrea Leceta ... [et al.]. - 1a ed. - San Juan: Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-605-956-9

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Lingüística. I. Leceta, Andrea II. Leceta, Andrea, comp.

CDD 410.2

ISBN 978-950-605-956-9





Universidad
Nacional de
San Juan



FACULTAD DE FILOSOFÍA,
HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

effha
EDITORIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Rector: Mag. Ing. TADEO BERENGUER

Vicerrectora: Esp. Prof. Andrea Leceta

FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

Decana: Mag. Myriam ARRABAL

Vicedecano: Prof. Marcelo VASQUEZ

Secretaria de Extensión Universitaria: Mag. Patricia BLANCO

Editor: effha

Jefa Departamento de Publicaciones: DG. Ana VIDELA

*Publicación autorizada por el Consejo Editorial de la Facultad de
Filosofía, Humanidades y Artes*

Edición: Primera

ISBN: 978-950-605-956-9

Desafíos y propuestas en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy

Compiladores:

Esp. Andrea Leceta

Dra. Marcela Morchio

Dra. Pamela Femenia

Mgter. María Victoria Sergo

Mgter. Rubén Dario Masciadri Bongiovanni

Lic. Marcos Torres

Prof. Jimena Sol Olivares Waisman

Mgter. Rocío González Pastoriza

Colaborador diseño digital:

Lic. Ricardo J. Quiroga

Índice

Introducción	3
Primera Sección: Prácticas innovadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras	8
El fortalecimiento de la enseñanza del inglés en escuelas públicas de Córdoba: El programa Entre Lenguas - <i>Pablo Carpintero, María José Morchio y Melania Pereyra</i> .	9
Pedagogía basada en géneros discursivos para la enseñanza de inglés con fines académicos y profesionalizantes: una secuencia didáctica para la producción del género videocurrículum – <i>María Cecilia Gago y Cynthia Edith Quinteros</i>	25
Criterios para la selección de temas y textos para un curso de intercomprensión en lenguas germánicas – <i>Valeria Wilke y Natalia Lobo</i>	41
<i>The Neverending Story</i> : Narrativas transmedia como estrategia pedagógica en la enseñanza de ILE – <i>Jimena Sol Olivares Waisman</i>	58
<i>Pick Me, Choose Me!</i> Evaluación Formativa Integrada en el aprendizaje remoto – <i>Rocío González Pastoriza</i>	77
Segunda Sección: reflexiones sobre la formación docente y la enseñanza de lenguas extranjeras	89
Una mirada a la cognición de siete docentes de inglés como lengua extranjera en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan – <i>Rubén Darío Masciadri Bongiovanni</i>	90
Desafíos y adaptaciones pedagógicas en la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de San Juan – <i>María Victoria Sergio</i>	105
El uso de la transcripción fonémica como herramienta para mejorar la pronunciación del inglés – <i>Andrea Leceta, Pamela Femenía y Marcos Torres</i>	121
La mediación intercultural en la formación de profesores de inglés: percepciones, sentidos y usos – <i>Silvana M. Garófalo</i>	133
La lengua inglesa como objeto de conocimiento en la escuela secundaria en la nueva normalidad – <i>Andrea Leceta y Marcela Morchio</i>	147

Introducción

Andrea Leceta, Marcela Morchio y Pamela Femenia

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Universidad Nacional de San Juan

Desde el proyecto de investigación *La nueva normalidad en la clase de inglés: Tensiones y desafíos*, (Res.1501/23-R-UNSJ) advertimos que las disrupciones en el campo educativo, generadas por la emergencia sanitaria causada por el COVID 19, desencadenaron tendencias y cambios que probablemente se venían perfilando con anterioridad. En este sentido, cabe señalar que la preocupación por la renovación de las instituciones escolares no es nueva y antecede a la pandemia. Ya antes de esta, muchos educadores señalaban la necesidad de interpelar las prácticas educativas revisando el tipo y la cantidad de contenidos, así como los modos generados para que los educandos accedieran a estos (Da Porta, 2018). En la provincia de San Juan, al analizar la clase de inglés, Morchio (2013), retomando a Lewcowitz (2007), advierte “un desacople entre el alumno supuesto y el alumno real” (p. 35) e invitaban a reflexionar sobre esta situación.

El aislamiento provocado por la pandemia, generó escenarios inéditos dentro de los dispositivos educativos, lo que dio lugar a situaciones y acciones antes impensadas o inviables. Terigi (2021, p. 118) se refiere “a puertas que se abrieron”: para innovar, para implementar materiales y soportes diversos. En relación con esto, finalizando el aislamiento sanitario, Maggio (2022) plantea que la situación coyuntural vivida podría presentarse ya sea como una posibilidad de dar un salto hacia adelante, generando estrategias que reflejen el modo de construcción del conocimiento contemporáneo, o como un retorno a muchas prácticas educativas, implementadas antes de la pandemia, fuertemente arraigadas en la gramática escolar.

En este libro, presentamos algunos relatos de experiencias e investigaciones que evidencian diversos modos en los que los docentes de lenguas extranjeras (LE), capitalizaron las experiencias vividas durante el periodo de aislamiento y dieron un salto hacia adelante, implementando acciones adaptadas a los escenarios educativos particulares, y generando reflexiones que podrían impactar en los dispositivos formadores.

Aunque el eje transversal en todos los artículos es la consideración del contexto en el que se implementan las prácticas pedagógicas de inglés como lengua extranjera (en adelante ILE), las contribuciones en este libro han sido organizadas en dos secciones. En la primera, se relatan distintas acciones innovadoras en el aula que contemplan las características del entorno educativo y que se consideran tendientes a crear condiciones conducentes a un aprendizaje significativo del ILE. En una segunda, incluimos trabajos que propician la reflexión dentro del dispositivo formador de profesores de inglés.

En la primera sección, se incluyó el relato de Carpintero, Morchio y Pereyra que da cuenta de experiencias realizadas en escenarios en los que la enseñanza de ILE no está contemplada. Los autores presentan las experiencias realizadas en la provincia de Córdoba que tienen como objetivo que el aprendizaje del inglés como lengua-cultura esté al alcance de todos los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico. Este proyecto se realizó en el nivel primario de escuelas públicas urbanas y rurales de la provincia durante el período 2019-2024 y se focalizó en prácticas sociales plurilingües vinculadas a la expresión oral, a la lectura y a la escritura. En este artículo se abordan dos proyectos: *Inglés en Jornada Extendida*, el que proporciona materiales temáticos y orientaciones docentes para los primeros ciclos de la Educación Primaria, e *Inglés en Escuelas Rurales*, el que diseña y pone a disposición de los docentes de grado materiales adaptados a las aulas de plurigrado. Los logros de estas experiencias no sólo destacan el aprendizaje de la lengua-cultura en este tipo de entornos educativos, sino que también resaltan la incidencia del contexto en estas prácticas educativas preliminares, como así también, la necesidad de generar estrategias de acompañamiento a los docentes de tales instituciones.

Por su parte, la propuesta de Gago y Quinteros retoma la importancia de considerar el contexto en el que se implementan las prácticas educativas centrando estas en los intereses y las necesidades de los estudiantes. El artículo informa sobre una experiencia realizada por el equipo docente del área de Lenguas Extranjeras-Inglés de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) focalizada en el desarrollo de una secuencia didáctica. Esta apunta a dos objetivos, por un lado, la elaboración por parte de los estudiantes de un videocurrículum, herramienta de gran valor para su inserción laboral y, por otro, al desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en inglés a partir de la enseñanza de géneros discursivos vinculados a su futuro ámbito profesional.

La contribución de Wilke y Lobo es innovadora en dos sentidos: por un lado, en la creación de un curso, en línea, de intercomprensión en alemán y neerlandés para

hispanohablantes con conocimientos de inglés (nivel A2), y por otro, en el desarrollo de criterios para la selección de textos para el mencionado curso. Estos criterios consideran los conocimientos previos, en este caso, la estructura esquemática como así también el conocimiento de los tópicos de los textos que pueden traer los lectores a partir de su experiencia.

A continuación, capitalizando los desafíos vividos durante los tiempos de pandemia, Olivares valoriza la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en la clase de inglés sosteniendo que cuando estas se despliegan a través de múltiples plataformas y medios, ofrecen oportunidades únicas para involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas y colaborativas. La autora sugiere incorporar enfoques transmedia, ya que estos posibilitan a los docentes la creación de entornos de aprendizaje inmersivos que atienden a diversos estilos de aprendizaje y promueven habilidades esenciales como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico.

El planteo innovador de González se focaliza en una propuesta de evaluación formativa, integrada en la enseñanza remota, con un enfoque en el desarrollo de habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera. Se propone esta perspectiva como una alternativa a la evaluación sumativa tradicional, buscando reducir la ansiedad y fomentar un aprendizaje más dinámico y significativo, especialmente en entornos virtuales. Este tipo de evaluación posibilita una retroalimentación continua y un ambiente de aprendizaje más relajado y participativo, como así también, permite al docente obtener información más detallada sobre el progreso de los estudiantes. Al igual que en el artículo anterior, este modelo de evaluación se adecua a los contextos sociales actuales, ya que incentiva la autonomía de los estudiantes.

Dentro de la segunda sección, el artículo de Masciadri indaga las cogniciones de profesores de inglés en el nivel secundario. Los resultados reflejan tensiones entre las creencias que tienen los docentes sobre las formas ideales de enseñar y aprender la LE. Tales tensiones parecen generarse por factores contextuales como aulas sobrepobladas y multinivel, escasez de recursos y falta de motivación de los estudiantes. A partir de los resultados no solo se plantea la necesidad de atender estas limitaciones contextuales sino también de reconceptualizar la enseñanza del ILE en la provincia.

Sergo explora la clase de inglés en el nivel medio en diversos contextos escolares urbanos con el objetivo de advertir situaciones que constituyen verdaderos desafíos que los docentes enfrentan y que impactan en la calidad de los aprendizajes de los

estudiantes. Ante estas situaciones, los profesores ajustan sus estrategias a la realidad de cada aula, aunque estas acciones no sean suficientes para que los educandos alcancen un aprendizaje efectivo de ILE. La investigadora sugiere que en los dispositivos de formación docente se generen mecanismos que permitan a los futuros docentes responder a las complejidades de las realidades locales.

Leceta, Femenía, y Torres, conscientes de que, en las entrevistas a docentes llevadas a cabo en el marco del proyecto que da origen a este libro, la pronunciación no recibió la misma dedicación que otros aspectos de la lengua inglesa, examinan su propia práctica pedagógica dentro del dispositivo formador de profesores de inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y analizan el valor de la transcripción como estrategia para el desarrollo del mencionado componente. Los datos aportados por los estudiantes encuestados demuestran que la transcripción es una herramienta que capacita a los alumnos para que experimenten con la pronunciación, sin depender del profesor para una supervisión y retroalimentación constantes, impulsándolos a que sean más autónomos como aprendices de pronunciación, a lo largo de su vida académica, como estudiantes y como futuros profesores y/o licenciados en inglés.

Desde la perspectiva de Garófalo, la temática de la interculturalidad debe ser abordada como contenido transversal en la formación de profesores de inglés. Con respecto a esta cuestión, la autora señala que la normativa vigente para la enseñanza de LE en nuestro país ha asumido una perspectiva plurilingüe e intercultural que visibiliza las relaciones entre las lenguas y culturas, propiciando concientizar a los docentes de la desnaturalización de los procesos históricos y sociales que generan las diferencias culturales y/o desigualdades.

Para cerrar esta sección, Leceta y Morchio abordan la lengua inglesa como objeto de conocimiento en la escuela secundaria. Parten de la premisa que la relación con el conocimiento, en este caso, ILE, de cada docente impacta en el despliegue de sus propias configuraciones didácticas. Advierten que, debido a numerosas causas concurrentes, la relación que los estudiantes entablan con el conocimiento difiere diametralmente de la de los docentes. Las autoras sugieren una reflexión conjunta al interior de los dispositivos escolares y de formadores de formadores, que permita dilucidar cuáles son las formas de aprender pertinentes para la realidad social de nuestros alumnos.

Los artículos contenidos en ambas secciones dan cuenta de propuestas innovadoras y de reflexiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras hoy. Desde nuestro rol de formadores de formadores, estamos convencidos de que debemos reconsiderar los modelos y las metodologías con las que enseñamos, y adaptarlos a cada contexto, remplazando los modos tradicionales de enseñar para propiciar que nuestros estudiantes logren aprendizajes de la LE necesarios y acordes a la realidad actual. Ese es el desafío que nos proponemos enfrentar.

Referencias bibliográficas

- Da Porta, E. (2018). Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos. *RevCom*,(7), 3-17.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5048>.
- Lewkowicz, I. (2007). Escuela y Ciudadanía- En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. pp 19-40. Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. En *Didac 80 (2022)*, 62-69.
- Morchio, M. (2013). Las Tic en las clases de los practicantes de inglés. En efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t10.pdf.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. En <https://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/6599>

Primera Sección: Prácticas innovadoras en la enseñanza de lenguas extranjeras

El fortalecimiento de la enseñanza del inglés en escuelas públicas de Córdoba: El programa Entre Lenguas

Pablo Carpintero

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)

Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

pcarpintero029@isep-cba.edu.ar

María José Morchio

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)

Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

mmorchio@isep-cba.edu.ar

Melania Pereyra

Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)

Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

mpereyra615@isep-cba.edu.ar

Resumen

En 2019, el Departamento de Lenguas Extranjeras del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina, diseñó e implementó el programa Entre Lenguas, una iniciativa para ampliar y fortalecer la enseñanza del inglés en el nivel primario de escuelas públicas urbanas y rurales de la provincia durante el período 2019-2024. El programa se desarrolla en el marco de un dispositivo pedagógico institucional y la propuesta didáctica se basa en prácticas sociales plurilingües vinculadas a la expresión oral, lectura y escritura en diversos contextos culturales, y apoya el desarrollo de competencias interculturales (Byram, 1997; Kramsch, 1993). El programa Entre Lenguas se compone de tres proyectos clave: Inglés en Jornada Extendida, que proporciona materiales temáticos y orientaciones docentes para los primeros ciclos de la Educación Primaria; Inglés en Escuelas Rurales, que ofrece materiales adaptados a las aulas de plurigrado y apoyo a los docentes rurales e Inglés en Educación Especial, que impulsa la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de modalidad especial. Dada la extensión de esta presentación, el artículo se centrará exclusivamente en la descripción y análisis de los proyectos de Jornada Extendida y Escuelas Rurales. La información presentada se basa en datos

proporcionados por los docentes que han implementado el material en estos contextos. Los resultados preliminares subrayan la importancia de una propuesta adaptada a los entornos educativos y el acompañamiento continuo a los docentes a través de espacios de formación.

Palabras clave: escuelas rurales - jornada extendida - expresión oral – lectura - escritura

Abstract

In 2019, the Department of Foreign Languages from the Instituto Superior de Estudios Pedagógicos [Institute of Advanced Pedagogical Studies], Board of Education of the province of Córdoba, Argentina, designed and implemented the Entre Lenguas Program [English Learning Program], an initiative to strengthen English language teaching in primary public schools, both in urban and rural areas in the province, during the period 2019-2024. The program is developed within an institutional pedagogical framework, and its didactic proposal is grounded in plurilingual social practices related to oral expression, reading, and writing in diverse cultural contexts, supporting the development of intercultural competencies. (Byram, 1997; Kramsch, 1993). The Entre Lenguas Program consists of three key initiatives: the Extended School Day English Project (Inglés en Jornada Extendida), which offers sequenced thematic materials, teacher guidance, and self-assessment opportunities; the Rural Schools English Project (Inglés en las Escuelas Rurales), which provides flexible materials, as well as support for rural teachers and the Special Education English Project (Inglés en Educación Especial), which supports the implementation of English language teaching in secondary schools with Special Education needs. Given the scope of this presentation, the article will focus exclusively on the description and analysis of the Extended School Day English project and Rural Schools project. The information presented is based on data provided by the teachers who have implemented the materials in these contexts. Preliminary results underscore the importance of a tailored approach to educational settings and the continuous support for teachers through professional development opportunities.

Keywords: rural schools - extended school day – orality – reading - writing

Introducción

El programa Entre Lenguas es una estrategia educativa impulsada por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba a través del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la lengua inglesa. Este programa, creado en el marco de una política educativa orientada a expandir el acceso al conocimiento del inglés en sectores alejados de los centros urbanos, tiene como uno de sus objetivos fomentar el desarrollo profesional docente para asumir nuevos desafíos. Ha dado lugar a varios proyectos, que se describirán a continuación, y continuará generando iniciativas para diferentes niveles y modalidades.

El programa, elaborado antes de la pandemia de COVID-19, fue lanzado oficialmente en julio de 2021, adaptándose a las nuevas realidades educativas impuestas por el contexto sanitario. Se compone de tres proyectos: *Inglés en Jornada Extendida*, *Inglés en Escuelas Rurales* e *Inglés en Educación Especial*. Dada la extensión de esta presentación, el artículo se centrará exclusivamente en la descripción y análisis de los proyectos de Jornada Extendida y Escuelas Rurales durante el período 2021-2023, explorando sus objetivos, contenidos, metodologías de implementación y el impacto en la comunidad educativa.

Contextualización

El proyecto Inglés en Jornada Extendida, tiene lugar en el marco del Programa de Jornada Extendida implementado desde 2005 por el Ministerio de Educación de Córdoba. Esta propuesta busca ampliar el tiempo de escolarización en el nivel primario y fortalecer competencias en múltiples campos del conocimiento, adaptándose a la diversidad cultural y las necesidades de los estudiantes. Este enfoque está respaldado por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. El proyecto de Inglés en Jornada Extendida se concentra en desarrollar materiales específicos para el espacio curricular, alineados con el enfoque comunicativo e intercultural, y organiza actividades de formación para profesores de inglés, incluyendo conversatorios y ateneos, considerando las particularidades de las escuelas de la provincia.

El proyecto Inglés en Escuelas Rurales se lleva a cabo en una muestra de escuelas primarias rurales donde los estudiantes de diferentes grados conviven en aulas plurigrado. En su primera cohorte, durante el período 2021-2023, participaron del programa un total de 169 docentes de 145 escuelas, de distintas localidades de la

provincia. En el año 2023 se abrió una segunda cohorte en la que comenzaron a participar 234 docentes de 199 escuelas rurales. Por lo tanto, el número total de docentes participantes es de 403. El proyecto propone materiales educativos flexibles para adaptarse a las diversas condiciones tecnológicas y pedagógicas de las escuelas rurales. Estos materiales se emplean en sesiones virtuales semanales guiadas por una profesora de inglés quien ayuda a los docentes en la revisión de contenidos y planificación de actividades, además de abordar aspectos lingüísticos del inglés.

Descripción del problema

Proyecto Inglés en Jornada Extendida

El Proyecto Inglés en Jornada Extendida se ha desarrollado para abordar una serie de necesidades identificadas en las escuelas públicas de Córdoba. En primer lugar, se detectó que existía una vacancia de materiales diseñados para el contexto de la Jornada Extendida. Esta falta de recursos representaba un obstáculo para los docentes en sus posibilidades de ofrecer una educación adaptada a las necesidades particulares de sus estudiantes. Por consiguiente, una premisa esencial del proyecto ha sido la creación de materiales que detallen la planificación de cada clase y cada momento de enseñanza, superando las limitaciones de las secuencias didácticas tradicionales. Además, el proyecto promueve la formación de una comunidad de estudio que facilita el intercambio y la colaboración entre docentes de inglés, permitiendo también la organización de encuentros con especialistas y la discusión de problemáticas emergentes, así como el intercambio y la difusión de prácticas pedagógicas efectivas. Algunas preguntas clave que orientan el proyecto son: ¿qué circunstancias congregan a los docentes de inglés en el Programa de Jornada Extendida? ¿cómo influyen estas circunstancias en las planificaciones docentes? ¿de qué manera se pueden integrar las planificaciones para mejorar la práctica educativa?

Proyecto Inglés En Escuelas Rurales

El Proyecto Inglés en Escuelas Rurales aborda los desafíos de enseñar inglés en escuelas primarias rurales, enfrentando la escasez de docentes y la falta de materiales adecuados para contextos plurigrados. En estas escuelas, un mismo docente debe atender simultáneamente a alumnos de distintos grados y programas en un mismo salón, lo que requiere una planificación detallada y flexible para cubrir las necesidades educativas variadas.

Otras características relevantes de la educación rural incluyen la lejanía, que impone grandes distancias para acceder a la enseñanza equitativa; el aislamiento, que limita el intercambio con otras escuelas y docentes; y la modalidad de personal único, donde un solo maestro maneja todas las tareas escolares. Estos factores hacen que la enseñanza sea particularmente desafiante en estos contextos. Para enfrentar estos retos, el proyecto proporciona materiales específicamente diseñados para el plurigrado y ofrece orientaciones docentes. Además, organiza encuentros semanales entre profesoras de inglés y maestras rurales para trabajar contenidos lingüísticos y didácticos, permitiendo a los docentes adaptar las actividades a sus contextos y garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa, resulta muy importante abordar algunas preguntas que surgen de la realidad de las escuelas rurales: ¿qué estrategias se pueden desplegar para paliar la carencia de profesores de inglés? ¿cómo mejorar la formación y el acompañamiento de los docentes rurales? ¿cómo facilitar el acceso a materiales educativos adecuados?

Contexto de Intervención

Jornada Extendida

El Programa de Jornada Extendida se implementa tanto en escuelas urbanas como rurales, las cuales presentan condiciones edilicias y tecnológicas muy heterogéneas, dependiendo de la zona en la cual se encuentran ubicadas. El perfil de los estudiantes del Programa de Jornada Extendida, implementado en escuelas urbanas y rurales, es diverso y a menudo incluye alumnos de sectores vulnerables con acceso limitado a recursos educativos y tecnológicos. Muchas escuelas están en zonas rurales o periurbanas, donde las condiciones económicas pueden restringir el acceso a educación de calidad. El programa intenta mitigar estas disparidades proporcionando espacios adicionales de aprendizaje para mejorar las oportunidades educativas de todos los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico (Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2018). Además, las horas de inglés suelen ser impartidas por las docentes regulares debido a la escasez de profesores especializados en estas áreas, una problemática común en el sistema educativo (Veleda, 2013).

Por esta razón, el proyecto de Inglés en Jornada Extendida tiene como objetivo proporcionar materiales que vayan acompañados de orientaciones docentes. Estas

orientaciones están diseñadas para apoyar a todos los profesores que empleen los materiales en el aula, pero especialmente a aquellos que no tienen una formación disciplinar formal en la enseñanza del inglés. Esta estrategia busca garantizar que, independientemente de la formación específica de los docentes, todos los estudiantes puedan acceder a oportunidades equitativas de aprendizaje en lengua inglesa. Además, los materiales del programa Entre Lenguas, diseñados para estudiantes de Jornada Extendida en Córdoba, garantizan que todos, sin importar sus posibilidades económicas, accedan a recursos educativos pertinentes, promoviendo una política editorial equitativa. Esta estrategia proporciona materiales gratuitos y accesibles, asegurando que docentes y estudiantes tengan igualdad de oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, promoviendo una educación inclusiva y accesible.

Plurigrados

Las escuelas que participan del proyecto Inglés en Escuelas Rurales se encuentran ubicadas en distintos departamentos de la provincia de Córdoba, principalmente en Calamuchita, Río Cuarto, San Javier, San Justo, Tulumba y Unión. Estas instituciones educativas fueron seleccionadas considerando varios factores: acceso a Internet, no ser parte del programa de Jornada Extendida, no contar con profesores de inglés a cargo de la asignatura y tener docentes de plurigrado interesados en participar en la formación lingüística y didáctica en inglés. En esta primera cohorte participaron 145 establecimientos, 169 docentes y 2014 estudiantes de las zonas antes mencionadas. Por su parte, la segunda cohorte comenzó con 199 establecimientos, 234 docentes y 1873 estudiantes pertenecientes a las regiones antes mencionadas. Durante el segundo semestre del 2024 se prevé comenzar a implementar una tercera cohorte.

El perfil de los estudiantes en las escuelas rurales primarias de la provincia de Córdoba es notablemente heterogéneo, reflejando una variedad de variables socioeconómicas, culturales y geográficas. Estas comunidades suelen tener una baja densidad poblacional y un acceso restringido a servicios básicos, factores que pueden influir en el rendimiento académico y la regularidad en la asistencia escolar (Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, 2018). Los estudiantes suelen provenir de familias involucradas en la agricultura y la ganadería, lo que afecta su tiempo y disponibilidad para la educación. La movilidad familiar por actividades agrícolas estacionales puede interrumpir su continuidad educativa. Además, las escuelas rurales en Córdoba enfrentan el desafío de brindar educación adecuada con recursos escasos y

en infraestructuras que necesitan mejoras. Por lo tanto, resulta central adaptar las políticas educativas y las estrategias pedagógicas a las necesidades de las comunidades rurales para asegurar una educación inclusiva y equitativa. La formación docente especializada y el uso de tecnologías educativas emergentes son esenciales para mejorar los resultados académicos y aumentar la participación comunitaria en el proceso educativo (Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, 2018).

El perfil de los docentes de las escuelas rurales en Córdoba presenta características únicas debido a su residencia y modalidades de enseñanza. Algunos maestros viven cerca de las escuelas, integrándose fácilmente con la comunidad, mientras que otros residen en las escuelas durante la semana y vuelven a casa los fines de semana. Muchas escuelas rurales son unidocentes, con un solo docente responsable de todos los grados y tareas administrativas. Además, operan bajo la modalidad de plurigrado, requiriendo que los maestros planifiquen y enseñen a alumnos de distintos grados en un mismo salón, lo que exige una planificación flexible y detallada. A pesar de estos desafíos, las comunidades escolares son muy activas, participando constantemente en actividades escolares y promoviendo un ambiente educativo colaborativo (Brumat, 2015).

Descripción de la experiencia: Enfoques Curriculares

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) en Argentina, es común recurrir a marcos normativos de otros países o regiones para la selección y secuenciación de contenidos. Entre las alternativas más utilizadas se encuentran documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) y los índices de libros de texto disponibles. Estas herramientas sirven de parámetro para armar programas y planificaciones, tarea que en muchas ocasiones se desarrolla de manera individual. Estos recursos guían la elaboración de programas y planificaciones, a menudo de manera individual, enfocándose en listados de contenidos básicos y destrezas lingüísticas. Sin embargo, según Corradi (2017), aunque los docentes están familiarizados con diversas definiciones y enfoques metodológicos, pocos han consultado la Ley de Educación Nacional, Ley 26206, especialmente en lo que respecta a sus responsabilidades en los distintos niveles educativos. Por su parte, Porto (2013) resalta la importancia de reconocerse como educadores y no solo como instructores de una lengua, enfatizando la necesidad de conocer las leyes y lineamientos curriculares nacionales.

Dentro del programa, se enfatiza el uso de documentos curriculares nacionales como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2012) para Lenguas Extranjeras y el Diseño Curricular para la Educación Primaria, incluyendo la Propuesta Pedagógica para el Campo de Formación Lengua Extranjera-Inglés en Jornada Extendida y Escuelas Rurales. Estos marcos, vigentes desde hace una década, son fundamentales para la práctica docente en la región, ya que no solo establecen directrices comunes, sino que también ofrecen guías para la programación y planificación de la enseñanza, promoviendo el trabajo colectivo y la creación de criterios unificados.

Proyecto Inglés en Jornada Extendida: Objetivos

En ese sentido, el programa Entre Lenguas ha procurado, entre sus propósitos, ofrecer propuestas de enseñanza, que hemos denominado de diferentes modos según el tipo de producción: *worksheets, hands on, knowledge check, orientaciones docentes*, para establecer vínculos entre el diseño curricular y las prácticas concretas en el aula. Como fuera recuperado en el contexto, al momento de comenzar a producir materiales para la enseñanza para apoyar la tarea docente, el programa establece dos grandes desafíos:

- abarcar todos los contenidos del diseño curricular para Jornada Extendida, y
- trabajarlos desde los enfoques y perspectivas que allí se promueven.

El resultado fue una secuenciación que integra todos los ejes temáticos en torno a situaciones comunicativas, abordados desde un enfoque comunicativo y una perspectiva intercultural y plurilingüe.

Contenidos trabajados

Los contenidos de los materiales están alineados con los propuestos por el diseño curricular para la educación primaria en lengua extranjera-inglés, y se han organizado según los ejes presentados en la tabla a continuación.

Tabla 1

Proyecto: Inglés en Jornada Extendida. Contenidos organizados por ejes

Grado	Eje temático 1	Eje temático 2	Eje temático 3
Cuarto grado	<i>Identities</i> (Identidades)	<i>Our tribe</i> (Nuestra tribu)	<i>Our world</i> (Nuestro mundo)
Quinto grado	<i>Bonding</i> (Vínculos)	<i>Choices</i> (Elecciones)	<i>Communities</i> (Comunidades)
Sexto grado	<i>Icons</i> (Íconos)	<i>Contexts and legacies</i> (Contextos y legados)	<i>Cultural heritage</i> (Patrimonio cultural)

5.3. Diseño e implementación de las actividades realizadas

Al diseñar las actividades, se buscó responder a las necesidades de recursos para el aula, proponiendo prácticas innovadoras que eviten secuencias extensas, abordajes fragmentados y temáticas poco relevantes para los estudiantes. En la plataforma [Hacemos escuela](#), se puede acceder a todas las propuestas formativas, que son gratuitas, descargables e imprimibles.

Es crucial analizar la homogeneidad y heterogeneidad de los destinatarios de la propuesta educativa en Córdoba, dado que las escuelas y los grupos dentro de ellas son muy diversos. Esta diversidad exige materiales flexibles que se adapten a distintos niveles de lengua, disponibilidad de recursos y capacidades docentes. Como respuesta, se han elaborado las *worksheets* (secuencias didácticas cortas diseñadas para abordar contenidos específicos del diseño curricular), las orientaciones docentes y las propuestas de proyectos integrados, *hands on* y de autoevaluaciones, *knowledge check*.

Para acompañar la implementación de estos materiales, paralelamente al proceso de producción y publicación, se crea en 2022 un ciclo de ateneos didácticos. El objetivo de estos trayectos es invitar a reflexionar en torno a cuestiones de la enseñanza del inglés, como la planificación, el desarrollo de la oralidad, los procesos de alfabetización, entre diferentes temáticas, en tanto se solicita que cada docente elija un material para poner en aula y trabajar con sus estudiantes. A través de aulas virtuales con grupos reducidos acompañados por tutores profesores de inglés, se van atravesando paradas y momentos en la implementación de las secuencias.

Proyecto Inglés en Escuelas Rurales: Objetivos

Desde el inicio del programa Entre Lenguas, los objetivos centrales de esta propuesta son:

- Diseñar y producir materiales didácticos, ilustrados en formatos gráfico y audiovisual para uso virtual o presencial.
- Diseñar y producir orientaciones didácticas para docentes.
- Programar espacios de consulta e intercambio pedagógico-didáctico para todos los docentes de escuelas rurales a través de la creación de comunidades de aprendizaje y co-construcción mediante encuentros sincrónicos y asincrónicos.

Contenidos trabajados

Las *roadmaps* reciben este nombre porque estructuran itinerarios de aprendizaje mediante diversas *stops* o paradas, lo que permite a los docentes diseñar recorridos educativos personalizados de acuerdo con las necesidades específicas de sus grupos plurigrados. Diseñadas con una temática común, facilitan el desarrollo gradual de competencias lingüísticas y cognitivas en alumnos de distintas edades que inician el aprendizaje de un idioma extranjero. Este enfoque se basa en prácticas comunicativas y plurilingües que fomentan la expresión oral, la lectura y la escritura en diversos contextos culturales, y promueve competencias interculturales (Byram, 1997; Kramsch, 1993). Los contenidos de las roadmaps se detallan en la tabla N° 2.

Tabla 2

Proyecto Inglés en Escuelas Rurales: temas abordados en los materiales

Roadmap	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6
<u>Roadmap N° 1:</u> <u>Welcome to the English Class</u> (Hoja de ruta N°1: Bienvenidos a la clase de Inglés)	<i>Greetings</i> (Saludos)	<i>The numbers</i> (Los números)	<i>The colours</i> (Los colores)	<i>Feelings</i> (Emociones)	<i>Sports</i> (Deportes)	<i>Now I know</i> (Ahora sé)
<u>Roadmap N° 2:</u> <u>All About Me</u> (Hoja de ruta N°2: Todo sobre mí)	<i>Days of the Week</i> (Días de la semana)	<i>The seasons</i> (Las estaciones)	<i>Pets</i> (Mascotas)	<i>Clothes</i> (Ropa)	<i>Food</i> (Comida)	<i>Now I know</i> (Ahora sé)
<u>Roadmap N° 3:</u> <u>A Shared Planet</u> (Hoja de ruta N°2: Un planeta compartido)	<i>My Family</i> (Mi familia)	<i>Occupations</i> (Profesiones)	<i>Around town</i> (Por el pueblo)	<i>Peoples of the world</i> (Pueblos del mundo)	<i>Now I know</i> (Ahora sé)	

Diseño e implementación de las actividades realizadas

Como se ha detallado, las maestras rurales se reúnen semanalmente con sus profesoras de inglés para discutir y entender los contenidos lingüísticos. Luego, una vez que las maestras han comprendido esos contenidos, proceden a una planificación conjunta basada en las roadmaps y las orientaciones docentes. Estos encuentros semanales son espacios de coparticipación y co-construcción de la planificación de las clases, donde cada maestra prepara las actividades a impartir en su aula, organizadas previamente con la profesora de inglés y otras maestras rurales.

Cada roadmap incluye cinco stops o unidades secuenciadas y contextualizadas, que no solo permiten a los docentes elaborar propuestas didácticas propias, sino que también incorporan, en la stop N°5, actividades de revisión y evaluación formativa. Las actividades en cada stop poseen diferentes diseños que posibilitan desarrollar las macro competencias: *listening, speaking, reading, writing* sugeridas por el Marco de Referencia Común Europeo. Asimismo, se presentan conocimientos generales de la lengua-cultura inglesa a través de variados contextos de interacción social, estimulando la utilización de funciones comunicativas.

Por su parte, las roadmaps se caracterizan por su flexibilidad, permitiendo enseñar inglés a estudiantes de edades variadas mediante recorridos personalizados con cinco paradas de actividades diferenciadas. Son adaptables a los recursos escolares, funcionando tanto en línea como con materiales físicos. Además, integran conocimientos de diversas áreas curriculares y extracurriculares, incluyendo matemáticas, ciencias, arte y educación física.

En cuanto a las orientaciones para docentes, estas brindan la fundamentación de cada actividad, los objetivos y sugerencias para su aplicación. Las explicaciones incluyen sugerencias metodológicas y referencias culturales del uso de la lengua, además de tutoriales para docentes noveles o sin experiencia previa en el área. A su vez, cada roadmap cuenta con un *activity book*, un cuadernillo de actividades para los estudiantes, cuyas propuestas acompañan y permiten practicar y desarrollar las habilidades y ejes de contenido trabajados en cada parada.

Como señalan Iida et al. (2023), la enseñanza en contextos rurales a menudo requiere enfoques adaptativos que reconozcan la diversidad y los recursos limitados. Estas orientaciones buscan promover una educación inclusiva y efectiva, permitiendo a los docentes ajustar las tareas a las necesidades y contextos específicos de sus alumnos.

Por esta razón, el diseño de las actividades en las *roadmaps* se centra en la flexibilidad y adaptabilidad.

Impacto y evaluación de la experiencia

Proyecto Inglés en Jornada Extendida

En términos de impacto, el proyecto de Inglés en Jornada Extendida ha logrado cubrir un área históricamente desatendida en la enseñanza del espacio curricular, ofreciendo materiales y propuestas formativas ampliamente valoradas por los docentes. Hasta el año 2024, se han publicado alrededor de 200 worksheets que abarcan todos los contenidos del diseño curricular para el segundo ciclo de la educación primaria, incluyendo 126 materiales específicos para cuarto, quinto y sexto grado.

La efectividad de estos materiales ha sido evaluada mediante encuentros sincrónicos con docentes, donde se recaban sugerencias y comentarios, y a través de encuestas de valoración realizadas por los participantes al finalizar cada ateneo didáctico. Desde 2022, los ateneos han involucrado a un número creciente de docentes, con 233 cursantes en 2022 y 448 en 2023, lo que ha permitido reunir información valiosa sobre la utilidad, flexibilidad y motivación que los materiales generan en las aulas.

El proyecto ha llevado a cabo tres ateneos didácticos, cada uno de 30 horas de duración, distribuidos en 12 aulas, con la participación de 492 inscriptos. Estas propuestas no solo han facilitado la implementación y evaluación de los materiales, sino que también han incluido encuentros sincrónicos, visualización de conversatorios con especialistas y un nuevo conversatorio en vivo, enfocado en la enseñanza del inglés a niños en proceso de alfabetización. Los docentes han destacado la adaptabilidad de las *worksheets*, la pertinencia de los contenidos y el apoyo continuo de las orientaciones docentes, subrayando la flexibilidad y el acompañamiento en la planificación y ejecución de sus clases.

Proyecto Inglés en Escuelas Rurales

En relación con el proyecto de Inglés en Escuelas Rurales, en los años 2021 y 2022, se presentaron dos *roadmaps* compuestas por cinco paradas cada una. Durante 2023, se produjo la tercera roadmap, integrada por cuatro paradas, y se espera que la parada N°5 de este cuadernillo se publique en 2024. Asimismo, se inició la elaboración de tres *activity books*.

A fines de 2023, se llevó a cabo una encuesta de opinión, diseñada con una escala de Likert, para recoger las percepciones de los docentes rurales respecto a los materiales y los encuentros semanales de acompañamiento. La encuesta fue respondida por 96 docentes rurales, representando el 57% de los docentes que participaron en el proyecto en 2023. La mayoría indicó que los materiales propuestos, como las roadmaps, son adecuados para la enseñanza del inglés, destacando especialmente la variedad de actividades (pintar, cantar, actuar, escribir) y los recursos utilizados (videos, canciones, cuentos), así como la posibilidad de adaptar estos materiales a las características e intereses de cada grupo.

Los docentes también valoraron positivamente los audios y videos como herramientas para el aprendizaje de la lengua inglesa, y consideraron útil la diferenciación de actividades A y B para la enseñanza en aulas plurigrado. Además, las orientaciones docentes fueron reconocidas por su utilidad en la planificación e implementación de las actividades, así como por su formato accesible y facilidad de consulta.

Respecto a los encuentros de formación, los maestros rurales resaltaron el valor de los vínculos creados con las profesoras de inglés y los aportes didácticos recibidos. La mayoría de los docentes indicó que estos encuentros han facilitado su propio aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, se mencionaron algunas dificultades, como la falta de una buena conexión a Internet y la complejidad de los materiales para docentes no especializados en inglés, lo que subraya la necesidad de seguir mejorando el apoyo y los recursos para estos profesionales.

Cierre y perspectivas

La implementación de los proyectos de Inglés en Jornada Extendida y Escuelas Rurales ha permitido abordar las necesidades educativas en contextos diversos y adaptar estrategias pedagógicas basadas en retroalimentación docente y experiencias de aula.

En el proyecto de Inglés en Jornada Extendida, se está llevando a cabo una revisión detallada de las *worksheets* a la luz de los comentarios y sugerencias proporcionados por los docentes participantes de los ateneos. Esta revisión ha dado lugar a la incorporación de una sección de práctica extra con más actividades, diseñada para reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Paralelamente, el proyecto de Inglés en Escuelas Rurales ha desarrollado cuadernillos de práctica adicional (*activity books*) y

expandido su alcance a más escuelas durante el 2024. Finalmente, el proyecto Entre Lenguas reafirma el compromiso con la educación pública al asegurar que el aprendizaje del inglés como lengua-cultura esté al alcance de todos los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico. Esta iniciativa inclusiva busca que cada alumno en el sistema educativo público tenga la oportunidad de desarrollar competencias que amplíen sus horizontes culturales, académicos y laborales, promoviendo una mayor igualdad de oportunidades en su formación.

Referencias Bibliográficas

- Brumat, M.R. (2015). *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/547426>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para Lenguas Extranjeras*. Ministerio de Educación. <https://www.educ.ar/recursos/132577/nap-lenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria>
- Corradi, L. (2017). El desafío de enseñar inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Conexión, Revista de investigaciones y propuestas educativas*, 14. Instituto de Enseñanza Superior 28 "Olga Cossettini", Rosario. <http://iesoc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/Corradi.pdf>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. En: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa, Área de Estadística e Información Educativa. (2018). *Estadísticas de la educación 2018*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <http://multimedia.cba.gov.ar/web/Estadisticas%20de%20educacion%202018.pdf>
- Iida, P.C., Mikulec, E., y Agnello, M. F. (2023). *English Language Education in Rural Contexts: Theory, Research, and Practices*. Brill.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. (2005, 21 de diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006, diciembre). Honorable Congreso de la Nación Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Porto, M. (2013). Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/7717>
- Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar* (1a ed.). Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1381.pdf>

Pedagogía basada en géneros discursivos para la enseñanza de inglés con fines académicos y profesionalizantes: Una secuencia didáctica para la producción del género videocurrículum

María Cecilia Gago

Universidad Nacional de General Sarmiento

mgago@campus.ungs.edu.ar

Cynthia Edith Quinteros

Universidad Nacional de General Sarmiento

cquinteros@campus.ungs.edu.ar

Resumen

El diseño de materiales didácticos auténticos y significativos para los cursos del trayecto Inglés Académico Profesional (TIAP) resulta fundamental para alcanzar objetivos de aprendizaje conducentes al desarrollo del uso oral y escrito del lenguaje (Lomas, 1994) en inglés. El equipo de investigadoras docentes del área de Lenguas Extranjeras-Inglés de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) asumió el desafío al elaborar materiales propios basados en textos orales y escritos auténticos que se vinculan con las características de la población estudiantil y el contexto en el que el aprendizaje se lleva a cabo. En este sentido, los conocimientos que poseen los estudiantes al ingresar al TIAP suponen la necesidad de un andamiaje que permita el aprendizaje gradual de las competencias mencionadas. Se adopta, así, el marco teórico de la pedagogía basada en la enseñanza de géneros discursivos (Boccia et al, 2019; Martin & Rose, 2007; Martin & Rose, 2005; Rose et al, 2003) para el diseño de secuencias didácticas andamiadas en función de las prácticas que las/os estudiantes necesitarán para insertarse en el mundo profesional. En este trabajo, se presentará una secuencia diseñada para el abordaje del género discursivo videocurrículum para el tercer curso del TIAP que involucra la contextualización social de textos modélicos, la deconstrucción del género y el análisis léxico-gramatical para lograr la construcción conjunta y su posterior producción independiente. Esta propuesta parte de la premisa de que el trabajo andamiado en la

construcción de los videocurrículums permite que las/os estudiantes logren producir discursos orales socialmente situados para su desarrollo profesional.

Palabras clave: pedagogía basada en géneros; diseño de materiales; inglés académico y profesional, videocurrículum

Abstract

Designing authentic and meaningful didactic materials for the Academic and Professional English Pathway (TIAP) courses is crucial for achieving learning objectives that foster the development of oral and written language skills in English (Lomas, 1994). The faculty in the Foreign Language - English area at the National University of General Sarmiento (UNGS) has tackled this challenge by developing materials based on authentic oral and written texts, tailored to the characteristics of the student population and the learning context. The existing knowledge that students bring into TIAP requires a high degree of scaffolding, enabling the gradual development of these competencies. Therefore, a pedagogy based on the genre-based teaching framework (Boccia et al., 2019; Martin & Rose, 2007; Martin & Rose, 2005; Rose et al., 2003) is employed to design didactic sequences scaffolded according to the practices students will need to integrate into the professional world. In this paper, we present a sequence designed to address the videocurrículum genre for the third TIAP course. This involves the social contextualization of model texts, the deconstruction of the genre, and lexical-grammatical analysis to facilitate joint construction and subsequent independent production. Our approach is based on the premise that scaffolded work in producing videocurrículos enables students to create socially situated oral discourses for their professional development.

Keywords: genre-based pedagogy; material design; English for academic and professional purposes; videocurrículum

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar una secuencia didáctica para la producción del género videocurrículum correspondiente a Inglés Académico Profesional III, el tercer curso del Trayecto Inglés Académico Profesional (TIAP) dictado en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Este trayecto está conformado por tres asignaturas-requisitos. Cada asignatura tiene una carga horaria de tres horas semanales durante el transcurso de un semestre. El trayecto está destinado a estudiantes de las carreras de Ingeniería y Economía. Su objetivo es fomentar el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad en inglés a partir de la enseñanza de géneros discursivos. Los géneros seleccionados para el aprendizaje están vinculados al ámbito laboral y profesional en el que se insertarán las/os estudiantes al finalizar sus estudios. En este trabajo, nos interesa abordar una secuencia que responde a las necesidades detectadas a la hora de producir el género videocurrículum.

En tanto género novedoso proveniente del ámbito profesional, el videocurrículum ha ganado popularidad como requisito en los procesos de búsqueda laboral. De este modo, su abordaje se enmarca en la última unidad didáctica del programa, enfocada en el mundo laboral y las competencias y habilidades requeridas para participar en una búsqueda de empleo. Así, las/os estudiantes abordan otros géneros pertenecientes al mundo laboral (anuncios laborales y currículum vitae), lo que permite construir el campo (Rose, 2010b) y los conocimientos necesarios para luego producir el videocurrículum. Este género se caracteriza por involucrar la articulación de una serie de conocimientos que las/os estudiantes han abordado en instancias previas en el curso, así como también en cursos anteriores (Inglés Académico Profesional I y II). Esto permite sistematizar dichos contenidos y poner en juego las competencias escritas y orales desarrolladas hasta el momento. Asimismo, la producción del videocurrículum requiere no sólo el reconocimiento de sus elementos constitutivos sino la selección de información profesional acorde al contexto de situación recreado. Este proceso supone la escritura del guión y la práctica de su paso a la oralidad a fin de grabarlo en formato video en la última etapa del recorrido.

Aunque el abordaje del género se viene realizando desde hace cuatro semestres, las estrategias de enseñanza utilizadas hasta el momento dan cuenta de una serie de desafíos que merecen ser atendidos. En primer lugar, aunque se realiza la deconstrucción conjunta de un texto ejemplar, las/os estudiantes encuentran dificultades a la hora de incluir todos los elementos constitutivos del género. En relación

con el contenido, las producciones demuestran una falta de conciencia genérica a la hora de seleccionar la información a incluir en sus videos (por ejemplo, suelen incluir datos irrelevantes como ser la edad, lugar de residencia o país de origen, entre otros). Esto impacta en el registro formal requerido para la situación recreada. Finalmente, en tanto género de la oralidad, la articulación de un discurso oral alejado de la memorización y/o repetición mecánica aparece como otra cuestión a trabajar.

En los párrafos que siguen, presentamos el marco teórico que sustenta las decisiones pedagógicas tomadas y describimos brevemente el contexto de intervención. A continuación, introducimos los objetivos perseguidos a la hora de llevar a cabo la secuencia didáctica y el modo de implementación de las actividades propuestas. Concluimos con una evaluación de la experiencia en función de las primeras observaciones realizadas por las/os docentes a cargo de las diferentes comisiones.

Marco teórico y contexto de la experiencia

La Lingüística Sistémico-Funcional y la Pedagogía II

La secuencia didáctica que proponemos encuentra sustento en los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y de la pedagogía basada en la enseñanza de géneros discursivos propuesta por la Escuela de Sydney. Halliday (1993) sostiene que la ontogénesis del lenguaje es también la ontogénesis del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje humano es un proceso semiótico de construcción de significado que se produce a través del lenguaje. Esta teoría postula que aprender es aprender a significar y a expandir el potencial de significación propio en tanto “el lenguaje permite no solo satisfacer las demandas de la comunicación familiar y cotidiana sino, en su evolución, la construcción de conocimiento científico” (Moyano, 2018, p. 244).

La evolución del lenguaje implica, entonces, no solo el aprendizaje de léxico especializado sino fundamentalmente el desarrollo progresivo de los recursos discursivos para la construcción de los discursos de especialidad y la valoración del mundo que se construye a través del discurso (Moyano, 2018; Moyano y Blanco, 2021). De aquí se desprende que, para la LSF, la unidad de análisis sea el texto en contexto, “entendiendo por texto una unidad real de comunicación, siempre en relación con el contexto de uso” (Moyano, 2018, p. 246). En este sentido, la relación inseparable entre texto y contexto supone el uso de ciertos recursos lingüísticos para un contexto determinado. A su vez, un contexto se pone de manifiesto a partir de los recursos que son seleccionados para producir significados.

La Escuela de Sydney se enmarca en la teoría del aprendizaje de la LSF. Este enfoque pedagógico propone la enseñanza explícita de la lectura y la escritura basada en géneros discursivos, bajo la premisa de que el aprendizaje de géneros como formas propias de las distintas esferas del saber promueve no solo el aprendizaje de las competencias discursivas sino la construcción de conocimiento especializado (Moyano y Blanco, 2021). Desde esta perspectiva, la noción de género refiere a una configuración recurrente de significados dentro de un contexto de cultura determinado (Martin y Rose, 2008; Rose y Martin, 2012). Se trata de una actividad social que persigue un propósito determinado, estructurada en etapas o pasos instanciados a través del lenguaje (Moyano y Blanco, 2021). En este caso, el videocurrículum es un género proveniente del ámbito laboral y cuyo propósito es ganar la atención de posibles reclutadores a fin de avanzar en el proceso de búsqueda de empleo.

El contexto de intervención: La enseñanza de inglés en UNGS

La adopción del marco teórico antes descrito está estrechamente vinculada con el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza. La UNGS es una institución pública creada el 20 de mayo de 1992 por Ley Nacional Nº 24.082. Ubicada en el segundo cordón del conurbano bonaerense, ofrece educación universitaria gratuita a estudiantes que en su gran mayoría provienen de las escuelas de gestión estatal del partido de Malvinas Argentinas y sus distritos circundantes. El primer Censo a Estudiantes realizado en el año 2019 registra que 8 de cada 10 estudiantes son primera generación de universitarios, mientras que 5 de cada 10 son los primeros en sus familias que han finalizado la educación secundaria. Asimismo, se destaca que el 51% de los estudiantes sostiene trabajos de tiempo completo y estudio. Este dato describe una población estudiantil que debe combinar agendas laborales, personales y familiares con sus obligaciones académicas (Gago y Quinteros, 2024).

Según las evaluaciones diagnósticas que se administran al comenzar el TIAP, los conocimientos de inglés con los que las/os estudiantes comienzan el trayecto suelen ser inertes y desarticulados (Di Gesú y Quinteros, 2023). En lo que respecta a la consigna de escritura que apunta a producir una breve presentación personal, se observa una tendencia a la redacción de escasas oraciones, en su mayoría aisladas, que no llegan a constituir párrafos cohesivos con unidad de sentido, la inclusión de datos irrelevantes para el perfil de un estudiante universitario, como ser sus colores favoritos o cuántas mascotas tienen, e incluso, en algunos casos, la imposibilidad de llevar a cabo la

consigna. En el plano de la oralidad, las/os estudiantes dan cuenta de cierta resistencia a enviar las producciones orales por la percepción que tienen de no saber o hablar o pronunciar bien inglés (Di Gesú y Quinteros, 2023).

La propuesta del TIAP busca dar respuesta a estas particularidades de la comunidad estudiantil ingresante proporcionando las estrategias para que las/os estudiantes puedan apropiarse gradualmente de la lengua extranjera a medida que acceden a los géneros que se abordan en el trayecto. Una pedagogía basada en géneros discursivos sustentada en la LSF enseña la lengua como un sistema de elecciones que permite establecer significados en contextos determinados (Boccia et al, 2019; Martin, 2000; Mikan, 2022). En este sentido, acceder a los textos y producirlos significa poder insertarse en las comunidades académicas y profesionales donde esos textos circulan. De ahí se desprende el carácter intrínsecamente inclusivo y democratizador (Hyland, 2003; Martin & Rose, 2005; Rose, 2005; Rose, 2010a) de este enfoque metodológico que, en esencia, coincide con el aspecto central de la actividad de nuestra universidad, cuyo objetivo es “contribuir a la democratización de la enseñanza, al acceso al conocimiento por parte de todos los sectores de la sociedad y a la búsqueda de la excelencia académica” (Universidad Nacional de General Sarmiento, s.f.).

El abordaje de los géneros discursivos en el TIAP

La enseñanza de géneros en el contexto del TIAP en UNGS se encuentra en línea con la pedagogía de géneros discursivos de la Escuela de Sydney. Esta propuesta de enseñanza supone una didáctica explícita (Moyano, 2018) y una “convicción de que el aprendizaje se da en un proceso interactivo de construcción” (Serpa, 2021, p.86). La/el docente se encarga de andamiar las secuencias didácticas (Vygotsky citado en Daniels, 2003) para que las/os estudiantes puedan avanzar en este proceso en tres momentos o etapas que forman parte de un mismo ciclo. El ciclo comienza con la deconstrucción de un ejemplar modélico, continúa con el diseño y la construcción de nuevos textos y concluye con la edición de las propias producciones (Boccia et al, 2019; Martin y Rose, 2005, 2007, 2008; Mikan, 2022; Rose, 2005). Las/os estudiantes trabajan primero de manera conjunta con la/el docente, luego en pequeños grupos y finalmente de manera individual, en un proceso que va desde la heteronomía a la autonomía (Moyano, 2018; Rose y Martin, 2012). Durante todo el ciclo, la/el docente se ocupa de definir el contexto de situación y de cultura (Rose, 2010b) en el que circulan los textos o, en otras palabras,

de construir el campo sobre el área de experiencia que será foco de la lectura, la escritura y la oralidad.

Este modelo de enseñanza e intervención didáctica cobra especial relevancia para los fines académicos y profesionalizantes que persigue el TIAP en UNGS. La deconstrucción conjunta es fundamental para identificar tanto las etapas del género como los elementos léxico-gramaticales que lo instancian. En este momento se realiza también un fuerte andamiaje para favorecer el aprendizaje de los nuevos recursos léxico-gramaticales y se recupera el lenguaje ya aprendido en cursos anteriores. Por su parte, la construcción y la edición de las producciones permiten la apropiación gradual de los nuevos saberes. La reflexión sobre el contexto de situación y de cultura y la negociación del campo que atraviesa cada momento del ciclo se torna fundamental para revisar las selecciones del lenguaje, confirmarlas o modificarlas.

Así como en la metodología iniciada por la Escuela de Sydney, el TIAP propone el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura y, de modo similar, el desarrollo de la oralidad a partir de la escritura. En lo que respecta a la enseñanza del género videocurrículum para IAP III, partimos de la escritura de un guión como base para una posterior grabación en video; guión que, a su vez, está modelado a partir de la deconstrucción de la desgrabación de un videocurrículum real. En síntesis, se trata de un doble ciclo de enseñanza-aprendizaje que va de la lectura a la escritura y de la escritura a la oralidad o, en palabras de Moyano y Blanco (2021), como “si se tratase de sucesivos borradores, la posibilidad de revisar lo escrito favorece en el sujeto escritor el proceso de ajuste de las propias ideas y, por lo tanto, la construcción de nuevos aprendizajes” (p. 100).

El abordaje del videocurrículum

Objetivos

El objetivo general de Inglés Académico Profesional III (IAP III) es que las/os estudiantes logren producir discursos orales y escritos que recreen situaciones típicas del mundo laboral. En particular, en la secuencia didáctica que presentamos se busca que las/os estudiantes logren:

- Reconocer la estructura genérica del videocurrículum y los recursos léxico-gramaticales que lo instancian.
- Identificar el grado de formalidad del ámbito de producción y circulación del género.

- Planificar, editar y producir un videocurrículum, respetando las características genéricas.

Como mencionamos en la introducción, esta secuencia se desarrolla hacia el final del curso, lo que permite aplicar y reforzar conocimientos adquiridos tanto durante el semestre en curso como en los cursos anteriores del TIAP. En este sentido, se trata de un trabajo que integra conocimientos y da cuenta del nivel de logro alcanzado hasta el momento.

Actividades realizadas

Las actividades corresponden a la presentación de un ejemplar modélico, deconstrucción del texto y consignas para la planificación y grabación de un videocurrículum en el marco del dictado presencial de la unidad 3 titulada *Getting a Job* [Conseguir un empleo] (ver actividades en el Anexo) (Di Gesú, G., y Quinteros, 2024). En las clases previas al abordaje de este género, las/os estudiantes leen textos auténticos sobre la temática *-job postings y curriculum vitae-* [anuncios laborales y currículum vitae]. Estos géneros se deconstruyen, analizan y permiten practicar los recursos léxico gramaticales de alta frecuencia. Esto habilita la construcción del campo y provee un marco a los géneros en sus contextos de situación y de cultura.

La clase dedicada a la presentación del videocurrículum se inicia con el trabajo de discusión grupal en torno a una cita sobre las primeras impresiones en el ambiente laboral: *¿Son definitorias a la hora de obtener un empleo?* Posteriormente, se presenta un videocurrículum auténtico, producido por una joven profesional para la empresa internacional dedicada a reclutar personal *Adecco*. En función de este material, se plantean una serie de preguntas que apuntan a guiar la comprensión. Es frecuente que se observe el video más de una vez para verificar la información obtenida. Mediante una discusión grupal, se corrigen las respuestas a la guía mientras la/el docente orienta el trabajo, puntualizando el propósito y características salientes del género.

Luego de haber trabajado sobre la comprensión del material, se procede a la definición del género videocurrículum. En este momento, durante el análisis de la definición, se enfatiza el propósito del género y se recuperan nociones ya trabajadas sobre cómo la selección de los recursos lingüísticos es fundamental para que el texto instancie el género de forma adecuada:

A videocurriculum is a short recording, typically lasting 1 to 3 minutes, used by a candidate to apply for a job. Instead of replacing traditional CVs, a videocurriculum is

used to supplement a written application. The purpose of a CV in this format is to highlight a candidate's skills and their experience while giving recruiters an insight into their qualifications and personality.

[Un videocurrículum es una grabación breve, generalmente de 1 a 3 minutos, utilizada por un candidato para postularse a un empleo. En lugar de reemplazar los CV tradicionales, el videocurrículum se usa para complementar una solicitud escrita. El propósito de un CV en este formato es resaltar las habilidades y la experiencia del candidato, al mismo tiempo que ofrece a los reclutadores una visión de su perfil profesional y personalidad.]

A continuación, sobre la transcripción del texto del videocurrículum visto en clase, se señalan las etapas que constituyen la estructura esquemática del texto y se enfatiza la selección de recursos según el registro formal y, en ocasiones, semi-formal, adecuado al contexto profesional.

Estructura esquemática:

- a. *Personal information and position* [Información personal y puesto]
- b. *Extra-curricular activities at university* [Actividades extracurriculares en la universidad]
- c. *Work experience and purpose* [Experiencia laboral y objetivo]
- d. *Strengths (good qualities)* [Fortalezas (cualidades)]
- e. *Freetime activities* [Actividades de tiempo libre]

Posteriormente al análisis de las etapas del texto, se propone una actividad que busca focalizar sobre el contexto de situación y de cultura. Dada la dificultad que han demostrado las/os estudiantes para seleccionar contenido apropiado, se ofrece un ejercicio de elección entre dos opciones con distinto nivel de formalidad para construir el guión de un videocurrículum. Si bien el ejercicio puede resultar sencillo para estudiantes de este nivel, se espera que esta característica permita conducir la atención al objetivo de la actividad. En la tabla que sigue (Tabla 1), se transcribe un fragmento de la actividad a modo de ejemplo:

Choose the most appropriate sentences in each case. Check your answers with your partners.

[Elige las frases más adecuadas en cada caso. Verifica tus respuestas con tus compañeros.]

Tabla 1

Fragmento de la actividad propuesta

<i>Personal info and position:</i> [Información personal y puesto:]	1.- Hello, my name is Gabriel Estevez. Thank you for taking the time to watch my video CV. I have just graduated from UNGS obtaining an Industrial Engineering degree majoring in manufacturing. [1.- Hola, mi nombre es Gabriel Estevez. Gracias por tomarte el tiempo de ver mi video CV. Acabo de graduarme de la UNGS con el título de Ingeniero Industrial con orientación en producción.]	2.- Hello! My name is Gabriel Estevez. Thanks for watching me! I'm 26 years old and I live in Buenos Aires. I graduated as an engineer last year! I'm very happy about it. [2.- ¡Hola! Me llamo Gabriel Estevez. ¡Gracias por mirarme! Tengo 26 años y vivo en Buenos Aires. ¡Me recibí de ingeniero el año pasado! Estoy muy contento por eso.]
<i>Extra-curricular activities:</i> [Actividades extracurriculares:]	1.- When I was at university, I also played in the volleyball team because I am a fan of sports. [1.- Cuando estaba en la universidad, también jugaba en el equipo de	2.- While I attended university, I was also part of the university's volleyball team where I developed a sense of teamwork. I am confident that my extracurricular activities have prepared me to take on first-hand experience working for your company. [2.- Mientras asistía a la universidad, también formé parte

	voleibol porque me gustan mucho los deportes.]	del equipo de voleibol de la universidad, donde desarrollé el sentido del trabajo en equipo. Estoy segura de que mis actividades extracurriculares me han preparado para adquirir experiencia práctica en su empresa.]
--	--	--

Finalmente, se propone una serie de actividades para la construcción de un ejemplar individual. En primer lugar, para andamiar esta primera producción escrita, se sugiere la utilización del contenido del ejercicio anterior y de la transcripción como insumo para guiar la escritura. En la siguiente clase, se ofrece una guía de edición grupal para la revisión previa a la grabación. En esta instancia, no solo se corrigen versiones, sino se anima la exploración de diferentes alternativas lingüísticas para realizar cada etapa del género. Por ejemplo, construcciones diferentes para describir “Work experience” [Experiencia laboral] o “Strengths” [Fortalezas], a fin de ampliar las posibilidades y permitir que las/os estudiantes puedan escoger aquellas palabras y frases con las que más se sientan cómodas/os. Esto permitiría alcanzar algún nivel de espontaneidad en la producción oral posterior. La secuencia didáctica concluye con la grabación individual y entrega del videocurrículum personal. Esta presentación se realiza a través del aula virtual del curso, tanto en formato escrito (guión) como en formato video.

Impacto y evaluación de la experiencia

La experiencia reunió la participación de un total de 42 estudiantes, equivalente a la matrícula de las tres comisiones presenciales de IAP III del primer semestre de 2024. Si bien los cursos suelen comenzar con un total de alrededor de 20 cursantes, es habitual que, hacia el final del curso, abandonen la asignatura debido a diversos motivos que no serán foco de este trabajo pero que, suelen estar relacionados con dificultades para conciliar las exigencias académicas con las responsabilidades laborales y familiares. Tres docentes llevaron a cabo la secuencia didáctica propuesta en los materiales de clase que busca desarrollar habilidades de lectura, escritura y oralidad en inglés con fines académicos y profesionalizantes. En este apartado, nos ocuparemos de medir el alcance

de la propuesta a partir del análisis preliminar de las producciones de los guiones de los videocurrículos.

La secuencia didáctica demostró cumplir con los objetivos de enseñanza en tanto todos las/os estudiantes resolvieron la consigna de manera eficaz o, en otras palabras, lograron producir discursos socialmente situados. Como ya hemos mencionado, el videocurrículo es un género habitualmente requerido en los procesos de selección de personal. Saber cuáles son los pasos que construyen el género, así como también conocer y seleccionar los elementos lingüísticos que permiten instanciarlo, son recursos necesarios para que las/os estudiantes se inserten en la cultura del mundo laboral y profesional.

El éxito de la propuesta puede atribuirse a varios factores clave. En primer lugar, la secuencia tuvo objetivos asequibles, lo que permitió que se pudiera llevar a cabo sin dificultades. La producción del género se propició a partir de una secuencia didáctica fuertemente andamiada. En este sentido, el diseño de las actividades buscó atender los desafíos señalados en la introducción. Cabe mencionar que esta secuencia corresponde a una versión revisada a partir de las puestas en práctica anteriores en donde se observaron estas dificultades vinculadas a los elementos constitutivos del género, los criterios de selección de la información a incluir, el registro de situación y la producción oral.

Consideramos, finalmente, que esta propuesta fomentó la confianza y la autonomía de las/os estudiantes, lo que sugiere la eficacia del enfoque adoptado. Los resultados obtenidos demuestran los logros de un proceso de producción que va de la lectura a la escritura, y de la escritura a la oralidad, en un doble ciclo de enseñanza-aprendizaje. Observamos que este proceso se vio favorecido por un andamiaje más acabado que posibilitó el pasaje gradual de la heteronomía a la autonomía (Moyano, 2018). En otras palabras, la enseñanza fue preparando a las/os estudiantes para que asumieran el control de sus propios aprendizajes (Rose y Martin, 2012) y así poder producir textos socialmente situados.

Por otro lado, la secuencia abordada presenta algunas limitaciones que merecen ser atendidas en futuras revisiones. Nos referimos, en particular, a la producción de los videos que las/os estudiantes desarrollan. Dada la duración de la asignatura, la enseñanza se focaliza en la escritura del guión que luego se lleva al videocurrículo, sin poder profundizar en la comunicación no verbal que involucra el género. Cuestiones como lenguaje gestual, diseño visual y edición gráfica quedan relegadas a las decisiones

intuitivas y personales de cada estudiante. Hay quienes se esmeran por modelar sus videos a partir del ejemplar trabajado en clase, mientras que otros sólo cumplen con la lectura del guión frente a una cámara. En este sentido, conviene señalar que no se evalúa fuertemente este aspecto ya que no ha sido el foco de la enseñanza.

Otra de las limitaciones está vinculada al trabajo sobre la espontaneidad en la producción oral. Si bien el videocurrículum responde a un género que implica la posibilidad de edición y no requiere un intercambio espontáneo con un interlocutor, el objetivo general del curso involucra conocer la estructura genérica como esqueleto que organiza el discurso. Para atender esta necesidad, proponemos el uso de esquemas y guías para la construcción del discurso oral a la hora de hablar en una situación de intercambio entre pares y con la/el docente. Esto permitiría que las/os estudiantes no se apeguen a un guión memorizado, sino que logren hacer selecciones lingüísticas de forma autónoma en una práctica que luego pueda trasladarse a otros contextos.

Actualmente, la secuencia didáctica se está aplicando en una nueva edición de los materiales de clase donde se ha introducido una actividad de reflexión metalingüística sobre el uso de las herramientas que provee la inteligencia artificial para favorecer la escritura. El objetivo es aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la autonomía y el manejo de las competencias escritas en inglés. Se solicitará a las/os estudiantes que utilicen la inteligencia artificial para mejorar sus escritos y luego reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de su incorporación. Buscamos, de este modo, conocer las percepciones de las/os estudiantes sobre las posibilidades que se abren frente a la introducción de estos instrumentos. Los datos recabados nos permitirán seguir profundizando sobre cómo fomentar el desarrollo de las destrezas en el contexto que se inaugura frente a la introducción de la inteligencia artificial en la educación.

Referencias bibliográficas

- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B., Hassan S. y Perera de Saravia, G. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. EDIUNC.
- Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, M.E., Salmaso, G., Farías, A., y Romero Day, M. (2019). *Teaching and learning EFL through genres*. Teseo press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky and Pedagogy*. Taylor & Francis e-Library.
- Di Gesú, G., y Quinteros, C. E. (2023). El currículum en espiral en la enseñanza de lenguas adicionales: una propuesta de implementación en cursos de inglés con propósitos específicos en el grado universitario de ingeniería. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 10(19), 22–40. <https://doi.org/10.48162.rev.5082>
- Di Gesú, G., y Quinteros, C.E. (2024). Cuadernillo de trabajo IPE III / IAP III. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://virtual.grado.ungs.edu.ar/moodle/mod/folder/view.php?id=223911>
- Gago, M.C., y Quinteros, C.E. (2024). *La Enseñanza de la oralidad en la clase de inglés: Prácticas y Representaciones Docentes*. En prensa.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7).
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 14-17.
- Martin, J.R., y Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen y R. Hasan (eds.). *Continuing Discourse on Language* (pp. 251-280). Continuum.
- Martin, J.R., y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J., y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Mickan, P. (2022). Systemic Functional Linguistic Perspectives in TESOL: Curriculum Design and Text-based Instruction. *Tesol in Context*, 31(1), 7-24. <https://doi.org/10.21153/tesol2022vol31no1art1697>

- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>.
- Moyano, E.I., y Blanco, N. H. (2021). Función del lenguaje en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 24(3), 95–116 <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n3p95>.
- Rose, D. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education. Periodical of the South African Education Research Association*, 37(1), 131-167. <https://readingtolearn.com.au/pages/more-resources>
- Rose, D. (2010a). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. En F. Christie y A. Simpson (Eds.). *Literacy and Social Responsibility: Multiple Perspectives* (pp.101-115) Equinox.
- Rose, D. (2010b). Genre in the Sydney School. En James Paul Gee J. y Handford M. (Eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 209-225). Routledge.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero “Descripción de Flujograma”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77-96. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/342616/20804537>
- Universidad Nacional de General Sarmiento. (s.f.). Historia. <https://www.ungs.edu.ar/institucional/la-universidad/historia#:~:text=La%20Universidad%20Nacional%20de%20General,Domecq%20y%20a%20la%20Comisi%C3%B3n%20Asesora>

Anexo

Link a las actividades de la secuencia didáctica presentada:

<https://drive.google.com/file/d/11JOGvoxXUEMGD3tEZ3KD79Zx84RTVbiJ/view?usp=sharing>

Criterios para la selección de temas y textos para un curso de intercomprensión en lenguas germánicas

Valeria Wilke

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

valewilke@unc.edu.ar

Natalia Lobo

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

natalia.lobo@unc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar los criterios para la selección de textos auténticos (Pozzobon y Pérez, 2010) que fueron aplicados en el diseño de un curso en línea de intercomprensión en alemán y neerlandés para hispanohablantes con conocimientos de inglés (nivel A2), en el marco del proyecto de investigación *Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: diseño de materiales digitales*, llevado a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (2018-2023). El curso se dictó entre agosto y noviembre de 2022 y, según los resultados de las evaluaciones, aportó aprendizajes significativos. A partir de ejemplos tomados de la práctica, se presentan y evalúan los diferentes criterios utilizados, como el nivel de inteligibilidad de los textos (Reissner, 2007; Wilke et al., 2010); las similitudes a nivel gramatical, denominadas “Siete Cedazos” (Hufeisen y Marx, 2014; Jaimez et al., 2009); los conocimientos previos sobre el contenido temático (Wilke, 2014); los géneros textuales; y la actualidad y pertinencia temática de los textos. Sobre esta base, proponemos algunos criterios, cuyo objetivo es facilitar el camino de selección y adaptación de textos auténticos para la enseñanza simultánea de lenguas emparentadas.

Palabras clave: lectura comprensiva – lenguas emparentadas – alemán, inglés y neerlandés – diseño de materiales

Abstract

This paper aims to systematize the criteria for the selection of authentic texts (Pozzobon and Pérez, 2010) that were applied in the design of an online intercomprehension course in German and Dutch for Spanish speakers with knowledge of English (level A2), within the framework of the research project *Intercomprehension in Germanic Languages (ILG) for Spanish Speakers: Design of Digital Materials*, conducted at the Faculty of Languages of the National University of Córdoba (2018-2023). The course was held between August and November 2022 and, according to evaluation results, provided significant learning outcomes. Based on examples taken from practice, the different criteria used are presented and evaluated, such as the level of text intelligibility (Reissner, 2007; Wilke et al., 2010); grammatical similarities, known as the “Seven Sieves” (Hufeisen and Marx, 2014; Jaimez et al., 2009); prior knowledge about the thematic content (Wilke, 2014); text genres; and the topicality and thematic relevance of the texts. On this basis, we propose some criteria aimed at facilitating the selection and adaptation of authentic texts for the simultaneous teaching of related languages.

Key words: reading comprehension - related languages - German, English and Dutch - course design and materials

Introducción

Contextualización del tema

En la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, entre los años 2018 y 2023, se llevó adelante un proyecto de investigación titulado *Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): Diseño de materiales digitales*, aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de esta universidad. Tuvo por objetivo el diseño de un curso *online* de intercomprensión en las lenguas germánicas alemán y neerlandés para adultxs hispanohablantes con conocimientos de inglés a partir del nivel A2, que funciona como lengua puente.

El proyecto se desarrolló entre 2018 y 2022, y tuvo una prórroga hasta octubre de 2023 a raíz de la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021. En los dos primeros años nos abocamos al establecimiento del marco teórico referido a procesos de aprendizaje en entornos virtuales, dado que en proyectos anteriores habíamos trabajado solamente en torno al marco teórico relativo a la intercomprensión. En ese tiempo, además, dictamos a través de la Secretaría de Extensión de la FL un curso de ILG en forma presencial con apoyo virtual en la plataforma de *Moodle* de la facultad, para irnos familiarizando con esa herramienta. En 2020, por las circunstancias que conocemos, nos resultó sumamente difícil realizar avances en el proyecto. Recién a finales de ese año comenzamos a trabajar en el diseño de un curso de ILG *online*, que denominamos *Interger: El viaje*. Continuamos con esta tarea en 2021 y el primer semestre de 2022 y, finalmente, en el segundo semestre de ese año, lo dictamos por primera vez.

Planteo del problema y objetivo de este trabajo

El diseño del curso estuvo caracterizado por diferentes fases, la primera de las cuales consistió en la búsqueda de temas y textos adecuados a los fines del curso. La selección de textos auténticos (Pozzobon y Pérez, 2010) representa una tarea central a la hora de diseñar cursos de lengua extranjera. El acceso a recursos a través de Internet facilita esta tarea, pero también la complejiza porque requiere establecer criterios de selección que permitan elegir aquellos textos que se adapten mejor a los objetivos del curso o sean pertinentes para sus diferentes etapas. En este trabajo, nos referiremos en particular a algunos aspectos de esta primera fase del proyecto. De esta manera, nos proponemos sistematizar los criterios que se aplicaron para seleccionar contenidos temáticos y textos que formarían parte de un curso en línea de intercomprensión en

alemán y neerlandés para hispanohablantes con conocimientos de inglés (nivel A2), en el marco del mencionado proyecto de investigación.

Antecedentes

Las investigaciones en ILG para hispanohablantes en la UNC comenzaron en 2008. Los dos primeros proyectos bianuales (2008-2009: *Intercomprensión en lenguas germánicas: Diseño curricular y de materiales para la enseñanza simultánea de lenguas germánicas a hispanohablantes*; y 2010-2011: *Intercomprensión en lenguas germánicas: Diseño e implementación de un curso de lectocomprensión en alemán, inglés y neerlandés para hispanohablantes*) tuvieron por objetivo realizar los primeros estudios exploratorios, tanto en el plano de la teoría como de la práctica de la intercomprensión y sentaron las bases para las posteriores investigaciones (López Barrios 2011; Wilke et al., 2010).

Como resultado de los siguientes proyectos (2012-2013: *Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales*; y 2014-2015: *Intercomprensión en lenguas germánicas: Investigación en soporte papel, en audio y con apoyo virtual*), se diseñó *Interger: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes* (Lauría et al., 2016).

En el proyecto llevado a cabo en el bienio 2016-17, *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes*, se realizó un estudio exploratorio sobre las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que utilizan los adultos hispanohablantes con conocimientos de inglés al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente estas lenguas (Wilke et al., 2018; Wilke y Götze, 2019).

El proyecto que desarrollamos entre 2018 y 2023, y al cual nos referimos en este trabajo, se titula, como ya se indicó, *Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales* (Wilke y Lauría, 2020; Lauría y Wilke, 2021).

Marco teórico-metodológico

Intercomprensión

El enfoque intercomprensivo se enmarca en la Didáctica del Plurilingüismo. Definimos intercomprensión como la “capacidad de entender lenguas extranjeras o variedades sin haberlas adquirido en su entorno natural o aprendido formalmente”

(Meissner, 2016, p. 142, traducción propia). Se trata de un fenómeno que se da naturalmente en la comunicación entre personas de diferentes lenguas y culturas.

En el marco de nuestra investigación, que se focaliza en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión, definimos el término como la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (Möller y Zeevaert, 2010, p. 218, traducción propia). En nuestro caso, la lengua puente es el inglés y las lenguas germánicas son el alemán y el neerlandés.

Criterios para la selección de textos en cursos de intercomprensión

A continuación, haremos referencia a los criterios que aplicamos para la búsqueda y selección de los textos para el curso, a los efectos de facilitar su comprensión. Los situamos en dos niveles: uno más global, que hace referencia a la lectura comprensiva en general (los géneros textuales, la autenticidad, la actualidad y pertinencia temática y los conocimientos previos temáticos), y otro nivel, más específico, que aplica a la lectura intercomprensiva (donde encontramos los llamados “Siete Cedazos” y los niveles de intercomprensibilidad o inteligibilidad).

Los géneros textuales

El primer criterio al que haremos referencia es el de los géneros textuales, ya que aquí ubicamos el primer nivel de búsqueda. La noción de géneros textuales es útil a la hora de elegir textos para el trabajo en el aula de lengua extranjera cuando nos encontramos todavía en un primer momento, a nivel macro, de la selección. Ahora bien, ¿qué son los géneros textuales y cómo los identificamos?

Swales (1990) plantea un criterio necesario para la caracterización e identificación de los géneros textuales que tiene que ver con el propósito comunicativo y el ámbito o esfera de uso. El autor se refiere al género como un “tipo de evento comunicativo” con un “conjunto de propósitos comunicativos” que son reconocidos por lxs hablantes de la comunidad en que se producen. Estos propósitos constituyen el fundamento del género en cuestión, es decir, la estructura esquemática del discurso, e influyen en la selección del contenido y del estilo. El propósito orienta las actividades del lenguaje en una comunidad discursiva, por lo que, si desconocemos el tipo de género, podría haber un riesgo de no reconocer el propósito comunicativo o social que se plantea. Otro aspecto a contemplar es que el género suele ser “un evento comunicativo altamente estructurado y convencionalizado” (Bhatia, 1993, p. 14). Por

ello se dice que quienes pertenecen a una comunidad no solo cuentan con el conocimiento del propósito comunicativo sino también con la estructura de los géneros de los cuales participan regularmente. Así, géneros como la noticia, la biografía o el folleto turístico, además de presentar información sobre temas particulares, tienen una estructura específica, con partes claramente reconocibles.

En el ámbito de enseñanza de las lenguas con propósitos específicos, la estructura esquemática que pueden traer lxs lectorxs a partir de su experiencia con una comunidad discursiva les ayudará en el desarrollo de su competencia textual.

Autenticidad

En segundo lugar, haremos referencia al criterio de la autenticidad. Quienes nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras hace tiempo nos percatamos de que los materiales de los llamados *manuales* no ofrecen las mismas posibilidades que los materiales *auténticos*. Tomlinson (2003) define como “material” a cualquier recurso que pueda ser usado para facilitar el aprendizaje de una lengua, ya sea lingüístico, visual, auditivo, kinestésico, presentado de forma impresa, a través de CD-ROMS, DVD o, lo que es hoy en día más común, a través de Internet. En nuestro caso en particular, los materiales con los que trabajamos son, mayoritariamente, recursos lingüísticos (textos), aunque también visuales y auditivos (música y videos). En cuanto a lo que llamamos “materiales auténticos”, en líneas generales se puede decir que son aquellos que han sido elaborados con el propósito de satisfacer una necesidad social dentro de una comunidad lingüística, dirigidos a hablantes nativxs, y que se utilizan con un fin diferente al de la enseñanza de los idiomas. En cuanto a los textos auténticos en particular, Akirov (1992, en Pozzobon y Pérez, 2010) los define como aquellos que no han sido modificados previamente en términos gramaticales, léxicos y de contenido. Pozzobon y Pérez afirman, además, que “la autenticidad de los materiales, ya sean textos u otros, está representada por un conjunto de características que los hacen únicos, genuinos y originales” (2010, p. 81). Dentro de la gran cantidad de materiales auténticos, la selección continuará a la luz de otros criterios, que tienen que ver con los objetivos pedagógicos, y que mencionaremos a continuación.

Actualidad y pertinencia temática

Cuando hablamos de géneros textuales hicimos una breve mención a aquellos con los que trabajamos: la noticia, la biografía y el folleto informativo. Se trata de tres géneros que pueden ser importantes canteras de textos auténticos. No obstante, es

necesario filtrar entre todo ese material aquello que se adapte mejor a nuestros objetivos pedagógicos, por lo que a continuación proponemos otros dos criterios que nos pueden orientar en la tarea de selección: la *actualidad* y la *pertinencia temática*, dos criterios que provienen de lo que en el ámbito periodístico se conoce como *criterios de noticiabilidad*. En el periodismo, los criterios de noticiabilidad guían el proceso de selección por el cual determinados hechos pueden ser considerados noticia. Hay diversos criterios, pero el que más destaca es el de *actualidad*, un requisito fundamental para que un hecho sea considerado noticia, ya que las noticias son productos perecederos cuyo valor disminuye con el tiempo. Un hecho puede ser considerado actual si ha ocurrido recientemente, está a punto de suceder, o también si es un hecho antiguo pero del que se acaba de tener conocimiento, ya que la actualidad periodística se relaciona con el momento en que se conoce un hecho y no sólo con el momento en que se produce (Ruiz y Miguel, 2007).

Con *pertinencia temática*, nos referimos a que el tema del material con el que vamos a trabajar sea adecuado al propósito pedagógico en general (en este caso, la intercomprensión en lenguas germánicas) y al objetivo particular de la clase o lección que estamos planificando. La pertinencia temática implica que el material seleccionado, además de ser adecuado para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, aborde temas relevantes, que pueden ser actuales o no, pero que permitan trabajar habilidades comunicativas y culturales específicas. Para determinar la pertinencia temática, podemos aplicar en muchos casos algunos otros criterios que suelen utilizarse también para la selección de noticias en los medios de comunicación, como lo son el de *prominencia o notoriedad*, *consecuencia o trascendencia*, *rareza o magnitud*, *progreso y descubrimiento*, *hazaña* y *emoción*, entre otros. Cuando el material cumple con el criterio de actualidad y/o con alguno de estos otros criterios, es probable que exista cierto conocimiento previo sobre el contenido temático, otro de los criterios que suele guiar nuestra selección, al cual nos referimos a continuación.

Conocimientos previos sobre el contenido temático

Como productoras de materiales para la enseñanza de la intercomprensión, nos ponemos en el lugar de los alumnos meta y hacemos hipótesis sobre los conocimientos previos que presuponemos que pueden poseer. La lectura comprensiva es la construcción del significado contenido en un texto. Por lo tanto, consiste en un proceso complejo que no solamente implica la decodificación de letras y palabras, sino que

incluye conocimientos de todo tipo y tiene lugar más allá de los límites de la oración. Para Lutjeharms (2004), la comprensión se da en la interacción entre los resultados de los procesos de decodificación y los conocimientos previos sobre el contenido. Este conocimiento previo debe ser aplicado en todo momento de la lectura porque promueve la anticipación y posibilita la organización de la información. El conocimiento sobre el tema es una condición para realizar inferencias durante la lectura, lo que le da coherencia a los textos. Además, los conocimientos previos sobre géneros y modelos textuales y sobre las funciones de los textos también se aplican en el análisis semántico. Todos estos tipos de conocimientos previos dan lugar a expectativas de lectura que facilitan la decodificación. Cuando es escaso el conocimiento en el plano de la decodificación, que es el caso de nuestros alumnos, todos estos tipos de conocimiento facilitan la búsqueda consciente de significado.

Para la activación de conocimientos previos se pueden usar títulos, imágenes, gráficos, y hacer conscientes las características y funciones de un determinado género. De esta forma, los alumnos pueden establecer hipótesis sobre el contenido de los textos y activar conocimiento de contenido, ya que la falta de conocimientos previos temáticos puede llevar a entender significados incorrectos pese a una buena decodificación (Lutjeharms, 2010; Wilke, 2014).

En la búsqueda de textos para el curso, hemos tenido en cuenta este criterio intentando ofrecer lecturas sobre temas donde podíamos presuponer algún tipo de conocimiento previo temático, lo que ejemplificaremos más adelante.

Siete cedazos

En el siguiente nivel, vamos de criterios de naturaleza más general, que hacen referencia a la búsqueda de textos para la lectura comprensiva, hacia uno específico para la metodología de la intercomprensión. Uno de los pilares del enfoque intercomprensivo es la búsqueda, por parte de los alumnos, de las similitudes entre las lenguas emparentadas. En este sentido, un proceso clave para la lectura intercomprensiva es la transferencia interlingüística. En relación con la misma, hacia fines de los años 90 se desarrolló en Europa un método de enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión, denominado EuroCom. El objetivo del método es que, con la ayuda de conocimientos de una lengua de una determinada familia lingüística, se puedan comprender textos en lenguas emparentadas con ella. Así surgió el concepto de los Siete Cedazos, que es una metáfora referida al proceso que los aprendientes

intercomprensivxs usan para descubrir significados en los textos con los que están en contacto. Los siete tamices diferentes representan las similitudes entre las lenguas emparentadas que permiten realizar procesos de inferencia que llevan a la intercomprensión. Siguiendo a Hufeisen y Marx (2014), Wilke (2017) y Marx y Möller (2019), entre otros autores, los primeros cuatro cedazos se encuentran a nivel de la palabra, y abarcan los cognados, es decir los pangermanismos y el vocabulario internacional (cedazo 1); las correspondencias fonéticas y gráficas (cedazo 2); las relaciones entre ortografía y pronunciación (cedazo 3); y la formación de palabras (cedazo 4). Los otros tres tamices se ubican en el plano de la oración, y se ocupan de similitudes respecto de las palabras funcionales (cedazo 5), la morfosintaxis (cedazo 6) y la sintaxis (cedazo 7).

A través de los materiales que diseñamos en el proyecto, pretendemos lograr, mediante actividades de descubrimiento y comparación, que lxs alumnxs desarrollen esta capacidad de transferencia.

Nivel de inteligibilidad o intercomprensibilidad de los textos

Como el anterior, este criterio se refiere a la metodología de la intercomprensión. El grado de dificultad de los textos se determina según la cantidad de similitudes a nivel sintáctico, morfológico y léxico entre las lenguas emparentadas. Reissner (2007, en Wilke et al., 2010) distingue tres niveles de inteligibilidad, que describiremos a continuación.

Grado 1: Los textos con este grado de inteligibilidad presentan una fácil intercomprensión gracias a una alta transparencia del léxico. Lxs alumnxs no necesitan ayuda (o muy poca) para comprender el texto. Existe un alto nivel de correspondencia léxica y un bajo nivel de complejidad formal (por ej. gráfica), así como una alta cantidad de internacionalismos y vocabulario pangermánico conocido del inglés (IN *house* – AL *Haus*) (cedazo 1). El léxico específico no está presente o está poco representado. En lo que respecta a la coherencia léxica, encontramos sinónimos frecuentes y en lo que hace referencia a la sintaxis, una alta frecuencia de estructuras oracionales simples (SVO) (cedazo 7). Finalmente, encontramos una alta frecuencia de correspondencias morfosintáticas simples (cedazo 6).

Grado 2: Los textos con grado de inteligibilidad 2 requieren que quien está aprendiendo realice las correlaciones léxicas aplicando conocimiento de regularidades básicas gráficas, que se encuentran ubicadas en el tercer cedazo: (IN *open*, NL *open*;

AL *offen*; IN *stone*, NL *steen*, AL *Stein*) y grafo-fonémicas (cedazo 3: relaciones entre la grafía y la pronunciación). También presenta construcciones sintácticas más complejas, por ejemplo en alemán y neerlandés la estructura SOV.

Grado 3: El tercer grado de inteligibilidad exige un conocimiento más sólido de las correspondencias grafo-fonémicas (cedazo 2) y el conocimiento de los elementos estructurales de las lenguas meta sintaxis (cedazo 7), morfosintaxis (cedazo 6), composición y derivación (cedazo 4) y de elementos opacos o no reconocibles.

Resultados

El curso Interger: El Viaje

Un objetivo central del curso *online* diseñado en el marco del proyecto de investigación ILG en el periodo 2018-2023 fue hacer conscientes a lxs estudiantes de la utilidad de emplear estrategias de transferencia lingüística y de aprendizaje. Por un lado, se apuntó a lograr la lectura comprensiva de textos en las diferentes lenguas; por el otro, a la búsqueda activa de estructuras comparables y regularidades entre ellas. En el diseño del curso, cada paso se decidió y discutió en forma colaborativa en reuniones periódicas de equipo. En el proceso, podemos identificar las siguientes fases: 1) selección de temas y creación de un banco de textos; 2) diseño de los contenidos, 3) *branding* y diseño de piezas de acompañamiento; y 4) carga del curso en la plataforma *Moodle* (Wilke y Lauría, 2022).

El curso diseñado se denominó *Interger: El viaje*, tuvo una duración de 11 semanas, constó de 4 tramos y una evaluación. Se dictó en modalidad *online* asincrónica con dos encuentros sincrónicos por videoconferencia y se abordaron los siguientes contenidos temáticos:

Tramo 1: Una aventura hacia la intercomprensión (módulo introductorio).

Tramo 2: Viajamos a través de titulares de noticias.

Tramo 3: Conocemos algunos países de habla germánica.

Tramo 4: Visitamos dos ciudades europeas (Hamburgo y Amberes).

Teniendo en cuenta los criterios especificados en el marco teórico-metodológico, en primer lugar, realizamos una búsqueda de textos adecuados en páginas web en las lenguas alemán y neerlandés. En segundo lugar, desarrollamos los contenidos y en la última fase diseñamos las actividades en el aula virtual *Moodle* de la FL, UNC.

El tramo 1 consiste en una introducción hacia la temática del viaje y de la intercomprensión. En los otros tramos, se van presentando, a través de textos en alemán y neerlandés sobre los tópicos indicados, actividades de lectocomprensión y de descubrimiento y reflexión sobre las similitudes y diferencias entre las lenguas meta, tomando como comparación el inglés y el español. En el tramo 1 del curso no se abordan textos en las lenguas meta. Por eso, nos centraremos en los tramos 2, 3 y 4.

En el tramo 2 se aborda el tema de los titulares de noticias. Se presentan aquí las primeras aproximaciones a textos breves y simples en alemán y neerlandés: se trata de titulares y, en algunos casos, de encabezados (o bajadas) de textos pertenecientes al género *noticia*. Este género suele tener características similares en las culturas occidentales. Tanto la forma en que se estructura la información, como el estilo (que se caracteriza por ser claro y conciso) son factores que, sumados a las imágenes y a la presencia de gran cantidad de vocabulario pangermánico e internacionalismos, permiten a los participantes comprender sin mayores dificultades las ideas principales.

Los contenidos están ensamblados en una presentación multimedia en H5P y se acompañan con audios que les permiten a lxs participantes acceder a la versión oral de los textos, que funciona como soporte de la intercomprensión (Merzig, 2013, p. 52), ya que la pronunciación es un apoyo para realizar transferencias de significado (cedazos 2 y 3). Para la selección de los textos, además de la primera decisión en cuanto al género textual, se tuvo en cuenta que contuvieran palabras transparentes (cedazo 1) y que presentaran temas cuya información pudiera resultar conocida a lxs alumnxs (siguiendo criterios como los de noticiabilidad y conocimiento temático).



QR 1: Ejemplo de la presentación en H5P que se utilizó en el tramo 2.

Los temas del tramo 3 son los países donde se habla alemán y neerlandés: Alemania, Austria, Suiza, Liechtenstein, Países Bajos y Bélgica y el género textual utilizado, los folletos turísticos. Este género responde a un determinado propósito comunicativo, y se caracteriza por una serie de patrones retóricos y formales relativamente estables. De esta manera, lxs alumnxs pueden activar marcos de conocimientos y expectativas de organización textual conocidas. En este caso en

particular, los textos en alemán fueron tomados y adaptados como folleto turístico de una página web de geografía política orientada al público infantil. Los textos en neerlandés se crearon siguiendo el mismo esquema de folleto de los textos en alemán, pero la información se recopiló de diferentes artículos de Wikipedia (en neerlandés).

En esta etapa del recorrido, se presentan algunos datos importantes acerca de países en los cuales el inglés, el alemán o el neerlandés son lenguas oficiales. En la primera actividad los participantes descubren los nombres de algunos de estos países en las tres lenguas y luego, en un foro, analizan las características de las frases nominales presentes en los nombres. En la segunda actividad, se ofrecen contenidos presentados en dos folletos con textos informativos en alemán y neerlandés acerca de algunos de los países mencionados anteriormente. Las actividades incentivan la aplicación de algunas estrategias intercomprensivas al hacer foco en la información turística fácilmente identificable dentro de la macroestructura particular del género de folleto y porque el contenido presenta un vocabulario con palabras parecidas en inglés o en español, que en algunos casos también funciona como lengua puente. Luego se invita a los participantes a explorar aspectos lingüísticos, tales como la estructura de la oración simple y los verbos en presente, que las lenguas germánicas del viaje tienen en común.



QR 2: Ejemplos de algunas páginas de los folletos en alemán y neerlandés, del tramo 3.

En el tramo 4, los temas abordados son algunos atractivos turísticos y comidas típicas de las ciudades de Hamburgo (Alemania) y Amberes (Bélgica), biografías de mujeres oriundas de esas ciudades y textos informativos sobre bandas musicales surgidas también en esas ciudades. Esta última etapa del viaje presenta textos variados y de mayor complejidad y longitud. A medida que se recorren los textos, presentados en formatos diversos tales como una cuenta en Instagram, un libro digital, y otras presentaciones multimedia, los participantes realizan actividades individuales, grupales y colaborativas.

Un ejemplo que nos interesa destacar en este trabajo es el del género *biografía*, que consideramos muy adecuado para ser tratado en cursos de intercomprensión. Dado que, como hemos dicho, la activación de conocimientos previos y el conocimiento del

género textual son estrategias que facilitan la lectura, nuestrxs lectorxs pueden anticipar el contenido de los textos en las lenguas desconocidas e identificar fácilmente informaciones relacionadas con fechas, lugares y etapas de la vida, entre otras informaciones relevantes. La estructura prototípica de una biografía incluye una introducción donde se presenta el personaje, un desarrollo donde se narran los sucesos trascendentes de su vida y una conclusión con una valoración sobre la trascendencia del personaje. Con respecto al tema que tratan, las biografías suelen comenzar con el nacimiento de la persona en cuestión (pública y conocida) e incluso pueden remontarse a sus antecedentes familiares (árbol genealógico, antepasados, etc.). Si el/la protagonista ya ha fallecido, la biografía detalla información hasta el momento de su muerte. Como género literario, la biografía es narrativa y expositiva. A excepción de las autobiografías, la biografía está redactada en tercera persona. Pese a que pueden incluirse algunas apreciaciones subjetivas, la base de la biografía son los datos exactos y precisos, como fechas, nombres y lugares.

Las biografías para nuestro curso fueron extraídas de diferentes fuentes: el paratexto que acompaña una muestra sobre una artista, Wikipedia, páginas dedicadas a una personalidad particular, una página web sobre mujeres destacadas de Hamburgo, entre otras, y adaptadas a los fines pedagógicos del curso.



QR 3: Ejemplo de la presentación de biografías como historias de Instagram, del tramo 4.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que la lectura comprensiva de los textos propuestos funcionó en forma satisfactoria, tal como lo expresaron lxs alumnxs en sus evaluaciones. Sin embargo, para que esto fuera posible, fue necesario dedicarle un tiempo considerable a la búsqueda y selección de textos y también a su adaptación o simplificación con fines pedagógicos. A continuación, mencionaremos brevemente las adaptaciones realizadas para los diferentes géneros textuales.

Noticias: acorde a los objetivos del tramo 2, que consisten en una primera aproximación a la intercomprensión, solamente usamos los titulares y los encabezados (o bajadas) de las noticias, por lo que no fue necesario realizar ninguna adaptación;

simplemente se seleccionaron los titulares adecuados siguiendo los criterios de actualidad y pertinencia temática. No obstante, consideramos que si quisiéramos hacer uso de la noticia completa, sí sería necesario realizar algún tipo de adaptación.

Folletos de países: en este caso tenemos que diferenciar entre los textos en alemán y neerlandés. En los textos en alemán no hubo necesidad de adaptación y lo único que hicimos fue un cambio de público meta y de formato, ya que tomamos textos informativos para público infantil (de una enciclopedia *online* sobre países y estados) y los convertimos en un texto informativo para público adulto en forma de folleto turístico. Para los textos en neerlandés, en cambio, fue necesario adaptar la información que extrajimos de la enciclopedia Wikipedia, tomando como guía los textos en alemán que encontramos en la enciclopedia infantil.

Biografías: por lo ya expuesto respecto de la estructura de este género y la información que quien lee espera encontrar en él, en principio, se puede elegir la biografía de cualquier persona, pero si esta no es muy famosa, no será tan fácil la activación de los conocimientos previos y no se podrá garantizar una lectura exitosa. Este género, aunque es muy adecuado para la intercomprensión, requiere de mucha adaptación, especialmente en cuanto a tiempos verbales, voz activa y pasiva y estructura de la oración, sobre todo en el caso de nuestros alumnxs meta, que no poseen conocimientos previos de las lenguas.

La mayoría de los criterios que hemos presentado, exceptuando los que se refieren específicamente a la intercomprensión, son aplicables a diferentes objetivos pedagógicos en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata de criterios guía que, según nuestra experiencia, facilitan enormemente la tarea de selección de material, porque permiten ir filtrando en diferentes niveles (de lo macro a lo micro, de lo estructural a lo temático) el enorme caudal de material que está disponible hoy en día a través de Internet. Por otro lado, creemos que estos criterios también pueden ser útiles si se los piensa como categorías de análisis de materiales (manuales, cursos, etc.) ya elaborados, en el marco de investigaciones en didáctica de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Akirov, A. (1992). ¡Profe, este tema no me gusta! *Memorias del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura* (pp. 73-77). Talleres Gráficos Universitarios.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. Longman.

- Hufeisen, B. y Marx, N. (2014) (Eds.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe Germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker Verlag.
- Jaimez, L.; Villanueva de Debat, E. y Wilke, V. (2009). Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos. En: Sforza, M. y Reinoso, M. (eds.). *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná: UNER, 2009. CD-Rom
- Lauría, P., Merzig, B., Trovarelli, S., Van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Editorial Brujas.
- Lauría, P. y Wilke, V. (2021). La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas, Córdoba, Argentina En: Calvo del Olmo, F.; Degache, Ch. y Marchiaro, S. (Eds.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina* (pp. 234-252). Universidad Nacional de Córdoba.
<https://bit.ly/3ya42Qr>
- López Barrios, M. (2011). Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. *Lingüística en el aula*. N° 10, 9-20.
- Lutjeharms, M. (2004). Verarbeitungsebenen beim Lesen in Fremdsprachen. En: Klein, H. y Ruthke, D. (Eds.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 67-82). Shaker Verlag.
- Lutjeharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. En Krumm; H.-J., Fandrych, Ch.; Hufeisen, B. y Riemer, C. (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 976-982). De Gruyter.
- Reissner, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Shaker Verlag.
- Marx, N., Möller, R. (2019) *Die sieben Siebe für Eurocomgerm*. En: Fäcke, C., Meißner, F.-J. (Eds.). *Handbuch Multikulturalitätsdidaktik*. (pp. 340-344). Gunter Narr Verlag.
- Meissner, F.-J. (2016). *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM). Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit*. GiF: on Giessener Fremdsprachendidaktik: online 7. Giessener Elektronische Bibliothek.
<http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-15920>

- Merzig, B (2013). El audio como estrategia de decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos*, 37, 51-58.
- Möller, R., y Zeevaert, L. (2010). "Da denke ich spontan an Tafel": Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 217-248. <https://bit.ly/3zXx32r>
- Pozzobon, C. y Pérez, T. (2010). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. *Acción Pedagógica*, No 19 / Enero - Diciembre (pp. 80-88). <https://bit.ly/3Ly2UcF>
- Ruiz, A., y Miguel, L. (2007). *La selección de los hechos desde la práctica profesional* (Material de estudio, Universidad Nacional de La Plata). <https://bit.ly/4cPzQtd>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2003). Materials Evaluation. En Tomlinson, B. (Ed.) *Developing materials for language teaching* (pp.15-36). London: Continuum.
- Wilke, V. (2014). Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen. En Herzig, K.; Pfleger, S.; Pupp Spinassé, K. y Sadowski, S. (Eds.). *Transformationen: DaF Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis*. (pp 161-174). Stauffenburg.
- Wilke, V. (2017). Principios metodológicos didácticos de la intercomprensión. En Baduy, M. et al. (Eds.). *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, volumen 6* (pp. 70-87). Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/3SlvMZc>
- Wilke, V., Villanueva, E. y Helale, G. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas. En *Actas II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*. (pp. 466-470). Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.
- Wilke, V., Barrea, I. y Roattino, M. L. (2018). Relevamiento de estrategias de lectura intercomprensiva en lenguas germánicas: análisis de datos recogidos en encuestas. En C. Adduci et al. (Comps.). *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes* (pp. 426-431). Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. <https://bit.ly/3zWGOxW>

- Wilke, V. y Götze, K. (2019). Interkomprehension in germanischen Sprachen: die Erforschung von Lesestrategien. En: *Actas del XV Congreso de ALEG (Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos)*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Wilke, V. y Lauría, P. (2020). Esbozando un Curso en Línea para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): de la teoría a la práctica. En *Actas de DiproLing 2019*. Universidade Estadual de Campinas. <https://bit.ly/4fdCBGa>
- Wilke, V. y Lauría, P. (2022). Enseñar intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: desafíos para el diseño de un curso en línea. *Pandaemonium Germanicum*, 25 (47), 148-167. <https://doi.org/10.11606/1982-88372547148>

The Neverending Story: Narrativas transmedia como estrategia pedagógica en la enseñanza de ILE

Jimena Sol Olivares Waisman

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan

jimenaolivaresw@gmail.com

Resumen

Partiendo del proyecto de investigación “La nueva normalidad en la clase de inglés: Tensiones y desafíos”, analizamos el potencial de las narrativas transmedia (NT) para enriquecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel medio, en el contexto de la transformación digital acelerada por la pandemia de COVID-19. Sostenemos que las NT, al desplegarse a través de múltiples plataformas y medios, ofrecen oportunidades únicas para involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas y colaborativas. Al incorporar enfoques transmedia, los docentes pueden crear entornos de aprendizaje inmersivos que atiendan a diversos estilos de aprendizaje y promuevan habilidades esenciales como resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico. Mediante un abordaje reflexivo y dialógico, sintetizamos aportes teóricos y marcos conceptuales existentes, con el fin de brindar una visión integral del estado actual de las narrativas transmedia en el campo educativo junto a consideraciones y estrategias para integrarlas en entornos de aprendizaje, particularmente en la enseñanza de ILE en la era digital.

Palabras clave: narrativas transmedia, educación, ILE, literatura

Abstract

Based on the research project “La nueva normalidad en la clase de inglés: tensiones y desafíos” (The new normal in the English classroom: tensions and challenges), we analyze the potential of transmedia narratives (TN) to enrich the teaching of English as a Foreign Language (EFL) at the secondary level, in the context of the accelerated digital transformation driven by the COVID-19 pandemic. We argue that TN, unfolding across multiple platforms and media, offer unique opportunities to engage students in meaningful and collaborative learning experiences. By incorporating transmedia approaches, teachers can create immersive learning environments that cater to diverse learning styles and promote the development of essential skills such as problem-solving, creativity, and critical thinking. Through a reflective and dialogic approach, we synthesize existing theoretical contributions and conceptual frameworks to provide a comprehensive overview of the current state of transmedia narratives in the educational field, along with considerations and strategies for integrating them into learning environments, particularly in the teaching of EFL in the digital age.

Keywords: transmedia narratives, education, ILE, literature

“Hoy más que nunca intervenir en escenarios laborales, académicos, del ocio o comerciales implica necesariamente llevar adelante intercambios mediados por tecnología. En el caso específico del campo educativo, comprender la naturaleza del entorno digital supone desarrollar habilidades expresivas y didácticas para aprovechar el potencial formativo de los medios interactivos.” (Ferrarelli, 2023)

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha dejado una huella indeleble en el panorama educativo, impulsando una transformación digital sin precedentes y redefiniendo las prácticas docentes tradicionales. En este contexto de *nueva normalidad*, surge la necesidad de repensar y recrear la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), aprovechando las oportunidades que ofrecen las tecnologías emergentes para crear experiencias de aprendizaje innovadoras y significativas.

El presente artículo surge en base a hallazgos preliminares provenientes del proyecto de investigación “La nueva normalidad en la clase de inglés: Tensiones y desafíos” (Res. 1501/23-R-UNSJ), actualmente desarrollándose en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Su propósito es analizar el panorama postpandemia de enseñanza de ILE en el nivel medio, con un interés particular en la mediación pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC).

Partimos de la reflexión de la docente e investigadora Mariana Ferrarelli (2021) sobre la nueva normalidad en esta era de la cultura digital:

Mientras algunos esperan volver a la normalidad pre-covid, hay indicios que señalan que la conversión es irreversible: en particular en el aula se diluye para siempre la centralidad del libro como dispositivo de saber estático, indiscutible y cerrado sobre sí mismo; se corren del centro las figuras de autoridad monolíticas y las relaciones jerárquicas a partir de las cuales basan su autoridad las y los maestros; llega a su fin el predominio de las producciones individuales, monomediales y logocéntricas. (p. 95)

Podemos reconocer que la era digital ha revolucionado la forma en que nos comunicamos, interactuamos y, en consecuencia, cómo aprendemos. La expansión de las TIC ha traído aparejados numerosos desafíos para la dinámica educativa, entre los que se incluyen la rápida evolución del panorama mediático, la ruptura con los métodos

de enseñanza tradicionales y el vertiginoso desarrollo tecnológico (Rodrigues y Bidarra, 2014).

La crisis de COVID-19 exacerbó estos cambios, impulsando temporalmente la educación formal hacia el aprendizaje a distancia mediado por tecnología (Harris y Jones, 2020). Esta situación desencadenó una transformación digital acelerada en todos los niveles educativos (García-Peñalvo y Corell, 2020). Sin embargo, también abrió la puerta a la creación de experiencias de aprendizaje innovadoras que den respuesta a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

En cuanto a la literatura, su papel en el aula de ILE ha sufrido cambios considerables con la irrupción de formatos digitales como libros electrónicos, archivos digitales y videojuegos. La *instapoesía* (estilo de poesía breve y visualmente accesible difundida especialmente por la red social *Instagram*) de autores como Rupi Kaur o Brian Bilston es solo un ejemplo de la convergencia entre literatura y entornos virtuales. Esta transformación plantea interrogantes sobre cómo abordar la literatura hoy en nuestras clases. Frente a este escenario, es esperable que la integración de narrativas digitalizadas y la combinación de formatos tradicionales y digitales continúen modificando significativamente la forma en que se configura, distribuye, consume y enseña la literatura en las próximas décadas (Hammond, 2016).

Los investigadores educativos Gilardi y Reid (2011) destacan que “los estudiantes que no son muy activos en clase tienden a ser activos en el ciberespacio, lo que lleva a la necesidad de integrar este medio en el aula” (p. 81). Esta observación subraya la importancia de incorporar entornos digitales y estrategias que aprovechen los nuevos medios para un aprendizaje significativo. Por lo tanto, nuestra propuesta surge de la creciente necesidad de acercar tanto a profesores como a estudiantes a entornos digitales e incorporar estrategias que les permitan aprovechar el trabajo con los nuevos medios en el aula. En este sentido, junto a la plétora de herramientas y recursos digitales disponibles para los educadores, la última década ha sido testigo de la aparición de un enfoque comunicativo revolucionario para contar historias: las narrativas transmedia.

Nuestras reflexiones tienen como objetivo contribuir al desarrollo y la aplicación de narrativas transmedia en entornos de enseñanza-aprendizaje de ILE. Nos proponemos compartir cómo el establecimiento de un entorno de aprendizaje transmedia puede inspirar a educadores a explorar el potencial transformador de las narrativas transmedia, y, de ese modo, contribuir a experiencias de aprendizaje enriquecedoras y significativas para estudiantes de ILE en la era digital.

Marco teórico-metodológico

Para elaborar este artículo, optamos por un enfoque reflexivo y en constante diálogo entre diferentes autores y textos relevantes para describir el panorama actual en materia de narrativas transmedia y, en particular, de la enseñanza de ILE.

A través de la recuperación de conceptos y reflexiones de referentes en el ámbito de transmedia y educación, nos propusimos sistematizar el conocimiento existente sobre la temática, incorporando y organizando lo que se ha dicho y trabajado previamente, con el objetivo de facilitar su comprensión y aplicación a quienes deseen profundizar en este campo.

¿A qué llamamos “Narrativas Transmedia”?

El concepto de Narrativas Transmedia (en adelante, NT) irrumpe en el panorama académico de la mano del investigador Henry Jenkins, quien en un artículo de 2003 publicado en la revista MIT Technology Review, profetiza el auge de la convergencia de medios. Este fenómeno es impulsado por el aumento de la proliferación, el consumo y la producción de medios, donde las plataformas se interconectan, dando lugar a un flujo de contenido casi inevitable entre ellas.

Enmarcado por este contexto de hiperconectividad, Jenkins (2007) acuña el término transmedia para describir “un proceso en que los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada” (párr. 2).

En su libro *Cultura de la convergencia: dónde colisionan los nuevos y los viejos medios* (2006), Jenkins profundiza en el concepto, describiendo una historia transmedia como aquella que se desarrolla a través de múltiples plataformas, donde cada una aporta un elemento narrativo único que enriquece el universo narrativo general. En su visión ideal, una narrativa transmedia aprovecha las fortalezas de cada medio: una historia central podría presentarse en una película, ampliarse a través de la televisión, novelas y cómics, y el universo narrativo explorarse y experimentarse en mayor profundidad a través de videojuegos. De esta manera, una comprensión completa de la narrativa requeriría navegar por estas diversas plataformas y experiencias mediáticas.

Si bien Jenkins sienta las bases del concepto, Carlos Scolari, investigador argentino especializado en medios digitales, interfaces y comunicación transmedia, es otro gran contribuyente al campo. En el libro *Narrativas transmedia: Cuando todos los*

medios cuentan (2013), Scolari define las NT como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (p. 46).

Para Scolari (2013), los aspectos clave de las NT son la expansión de la historia a través de plataformas y la colaboración activa de los usuarios. En la misma línea, Jenkins (2006) enfatiza la noción de *cultura participativa* al describir a los consumidores como “cazadores y recolectores” (p. 31), que cumplen un rol protagónico al nutrir, expandir y, en ocasiones, influenciar al universo original o relato oficial (*canon*) con sus producciones (*fandom*). Por ende, si bien es sencillo identificar el punto de partida de una narrativa transmedia, resulta imposible determinar con exactitud cuándo ésta concluye, ya que siempre puede ser objeto de nuevas transformaciones, reinterpretaciones y expansiones por parte de los usuarios.

La franquicia *Matrix* sirve como un ejemplo prototípico de NT. Fragmentos clave de información se revelan a lo largo de tres películas de acción en vivo, cortometrajes animados, historias de cómics y videojuegos (Jenkins, 2007). Las hermanas Wachowski emplean tecnologías de nuevos medios para crear y comercializar su universo Matrix: los *cómics web* y el *animé* mantienen a los fanáticos interesados entre películas, se lanzan videos de vistas previas en línea de la colección de cortometrajes *The Animatrix* (Chung et. al, 2013) antes de la comercialización del DVD, y un juego de computadora on-line permite a los jugadores explorar en más detalle la mitología tras el estreno de la película final (Jenkins, 2006).

Como observa Jenkins (2006), “cada paso en el camino se basó en lo anterior y al mismo tiempo ofreció nuevos puntos de entrada” (p. 95). Las hermanas cineastas Wachowski comprendieron la capacidad de su audiencia de navegar entre medios para acceder a la prolífica cosmología, que abarca géneros como el cyberpunk, el cine negro y la acción samurái. Una historia transmedia no solo trasciende un solo género narrativo, sino que tampoco hay “una fuente única o texto original al que uno pueda recurrir para obtener toda la información necesaria para comprender el universo Matrix” (Jenkins, 2007, párr. 2).

Desde la ficción a la educación

En este contexto de convergencia de medios y panoramas de aprendizaje fluctuantes, no sorprende que el adjetivo *transmedia* también se combine con los sustantivos *aprendizaje* y *educación*. El propio Jenkins ha realizado importantes contribuciones a la comprensión de cómo los jóvenes interactúan con los medios y cómo estas prácticas pueden aprovecharse con fines educativos (Jenkins et al., 2009).

En un posteo de su blog *Pop Junctions*, el académico del MIT destaca la potencial sinergia entre las NT y las prácticas educativas, señalando la importancia de modelar el uso eficaz de diversas plataformas de comunicación en el aula. Según su perspectiva, esto respalda la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), que sugiere que los estudiantes aprenden mejor mediante distintos modos de comunicación. Por ello, sostiene que una enseñanza más efectiva requiere combinar múltiples formas de expresión, como recursos visuales y actividades, para reforzar lo que se transmite oralmente o por escrito. Tal integración obligaría a los educadores a reflexionar sobre cómo diversas plataformas pueden fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jenkins, 2010).

Basándose en esta idea, la especialista en medios Laura Fleming (2013) propone el concepto de *aprendizaje transmedia*, definido como:

La aplicación de técnicas de narrativa combinadas con el uso de múltiples plataformas para crear un paisaje de aprendizaje inmersivo que permite múltiples puntos de entrada y salida para el aprendizaje y la enseñanza. Es el concepto unificador del entorno de aprendizaje lo que es importante, ya que puede convertirse en un paisaje para el aprendizaje que tenga pocos o ningún límite. Con fundamentos filosóficos en las teorías constructivista y conectivista, una pedagogía transmedia utiliza la tecnología de manera integrada que permite que los estudiantes y el contenido fluyan sin problemas a través de las plataformas de comunicación. (p. 371)

Desde una perspectiva socio-constructivista (Vygotsky, 1978), esta definición se alinea con algunas de las posibilidades que ofrecen las NT para el aula de ILE, a saber, posicionar al estudiante en el centro del proceso educativo y, a la vez, promover la integración de elementos de la vida cotidiana que hacen que el aprendizaje sea más significativo y relevante al fomentar conexiones entre el conocimiento previo y las nuevas experiencias de aprendizaje (Rodrigues y Bidarra, 2014).

Hallazgos preliminares

Consideraciones para los orquestadores

La convergencia tecnológica y la aparición de multiplataformas ha transformado el mapa educativo; por esta razón, estamos ante el desafío de pensar nuevas lógicas de trabajo y saber. Esto implica, naturalmente, reconfiguraciones a nivel de roles y dinámicas de interacción entre docentes, estudiantes e instituciones, jerarquías de saberes que circulan en el ámbito educativo, intersecciones entre comunicación, tecnología y educación, entre otros.

Como mencionamos anteriormente, el nuevo panorama informativo exige reevaluar el rol del destinatario. Tradicionalmente conceptualizados como meros *consumidores*, los estudiantes abandonan su estado pasivo para convertirse en participantes activos, o *prosumidores* (productores + consumidores) en palabras de Jenkins (2006). Se vuelven protagonistas involucrados creativamente en la construcción y moldeado de su propio aprendizaje. Al situar al estudiante en el corazón del circuito comunicativo, se espera que opere dentro del entorno de aprendizaje con la misma lógica que utiliza a diario con la tecnología, como *cazador* o *recolector* (Scolari, 2013). Además, como este enfoque se propone la construcción colectiva, heterogénea y descentralizada del aprendizaje, la premisa de participación activa en la construcción del conocimiento se torna crucial para cualquier propuesta educativa que incorpore NT.

Por su parte, dentro de una propuesta transmedia, el docente adquiere nuevas representaciones, como facilitador-mediador y monitor de avances. En términos de Scolari (2014), su rol evoluciona hacia el de un *orquestador* de diversas tecnologías, entornos y contextos de aprendizaje. Suscribiendo a una reconfiguración en la constitución del saber, en un pasaje del verticalismo hacia el horizontalismo de un saber descentralizado, el docente permite a los estudiantes participar de manera más comprometida al cuestionar, intervenir, reflexionar, debatir ideas, establecer conexiones e interactuar con sus pares a medida que éstos avanzan hacia una mayor autonomía e independencia.

En *La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital* (2015), la docente y Lic. en Ciencias de la Comunicación Mariana Ferrarelli propone pensar el enfoque transmedia como “un modo de trabajo, una cosmovisión didáctica que se contrapone al modelo de enseñanza transmisivo tradicional” (p. 13). A su vez, pensarlo “como mirada, como forma de acercarse a los temas curriculares, implica

buscar caminos para lograr que dichas prácticas ingresen a la escuela y permitan acceder a aprendizajes más significativos, conmovedores y profundos” (p. 10). Es así que sostenemos que el abordar las NT desde una perspectiva educativa requiere planificar estrategias didácticas que establezcan objetivos de aprendizaje claros, y en función de eso, determinar cuáles son los medios y las plataformas que mejor se ajustan a esos objetivos. En este sentido, es valioso considerar una NT en sí misma como una *estrategia de enseñanza y aprendizaje*.

A continuación, ofrecemos algunas sugerencias, en base a ciertos pasos clave propuestos por los académicos Roccanti y Garland (2015), para implementar una estrategia de aprendizaje transmedia en el aula de ILE. Asimismo, reflexionamos sobre posibles aportes de las NT tanto dentro como fuera del aula y traemos a la discusión ciertos comentarios tomados de los avances del proyecto de investigación “La nueva normalidad en la clase de inglés: Tensiones y desafíos” (Res. 1501/23-R-UNSJ).

Sugerencias de implementación de NT en el aula de ILE

Adoptar un enfoque de ABP

Frente a la desmotivación estudiantil expresada por varios docentes entrevistados para el proyecto de investigación (DE1, DE4, DE5, DEP8 y DE11), se propone que las NT se implementen a través del Aprendizaje basado en proyectos (ABP), una estrategia inherente a la naturaleza participativa de cualquier experiencia narrativa transmedia. Esta modalidad promueve la autonomía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, los cuales son aspectos clave para mejorar la motivación intrínseca y reducir el aburrimiento o la apatía hacia el aprendizaje. Aquí, el problema o proyecto a completar se convierte en un elemento central de la trama de la narrativa transmedia, mientras que los estudiantes se ubican en el centro de la acción, trabajando hacia un objetivo común. Ferrarelli (2015) suma la idea de un modelo del hacer-aprendiendo que prioriza la actividad desarrollada por los alumnos en su vida cotidiana y apunta a capitalizar dicho hacer para dar impulso a la construcción de saber que ocurre dentro de la escuela. Esta participación activa no solo refleja la forma en que los estudiantes se involucran con las historias transmedia en diferentes plataformas analógicas y/o digitales, sino que también fomenta sus habilidades de comunicación y trabajo en equipo, creando un ambiente de trabajo más interactivo y dinámico donde se celebra la “construcción colectiva, heterogénea y descentralizada” (Ferrarelli, 2015, p. 14).

Flexibilizar estructuras, tiempos y espacios

Siguiendo el planteo de Ferrarelli (2015) de “una ética en la que predomina la simetría entre los colaboradores” (p. 14), la cual se traduce en características como la descentralización y el trabajo colaborativo, es recomendable flexibilizar algunos de los aspectos más rígidos de las instituciones educativas tradicionales, tales como estructuras, tiempos y espacios. Por flexibilizar estructuras, se entiende que los docentes puedan complejizar el conocimiento desde un abordaje interdisciplinar, por ejemplo, compartiendo actividades sobre una temática o problemática que se lleven a cabo en una asignatura diferente a la propia. Por su parte, flexibilizar tiempos y espacios implica que los alumnos puedan continuar la experiencia fuera no solo del horario escolar reglamentado sino también del espacio institucional. Dentro de esta flexibilidad, Ferrarelli (2022) también incluye los diseños de producciones, en tanto se explicita en la consigna la posibilidad del estudiante de elegir según su preferencia entre diferentes opciones de recorridos, por ejemplo, un escrito, un audio, un producto audiovisual, entre otros. En relación a esta sugerencia, durante la etapa de entrevistas del proyecto, un docente menciona el requerimiento ministerial de trabajar conjuntamente con las distintas áreas y menciona que “...se trató de que los chicos elaboren algo al finalizar cada cuatrimestre. Dio un resultado bastante bueno porque fue muy novedoso lo que planteamos a nivel de departamento por año y se pudo hacer con eso una muestra didáctica” (DE4). Evidenciamos en este aporte que la práctica docente ya cuenta con cierto grado de flexibilidad, la cual sirve de cimiento propicio para el desarrollo de propuestas transmedia.

Identificar oportunidades para la integración transmedia

Partimos de la reflexión de un docente entrevistado sobre cómo reacciona el alumnado a nuevos formatos de trabajo en clase: “Les gusta muchísimo, les llama mucho la atención. Y si sumas esos vídeos que tienen imágenes, de personas que explican, o que tienen una película, porque hay muchos vídeos que hacen esta transferencia de diálogos de una película, y eso les gusta mucho más. Cuando traes algo novedoso a la clase siempre va a tener un impacto positivo” (DE4). Es en pos de este valor agregado que los educadores deben buscar activamente oportunidades para explorar las diversas competencias adquiridas por los alumnos en contextos informales e integrarlas con los canales y contenido transmedia que puedan subordinarse a la construcción colaborativa de los conocimientos curriculares que se persigan. Esto podría implicar el uso de

diferentes partes de una historia transmedia para conectar la narrativa y mejorar la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, un texto literario podría ser la narrativa central, mientras que se podrían explorar detalles o perspectivas adicionales a través de películas, cómics o sitios web interactivos.

Elegir a la literatura como punto de origen

Toda narrativa transmedia necesita un punto de origen a partir del cual expandirse. Si bien el punto de partida/semilla puede ser cualquier tipo de narración (una película, un videojuego, una serie de televisión, etc.), los textos literarios pueden considerarse una puerta de entrada privilegiada a una experiencia transmedia (Pratten, 2011). Las obras literarias, tal como los cómics llevados al aula por uno de nuestros docentes entrevistados (DE1), pueden dar pie a una imaginación colectiva más nutrida entre lectores que una producción audiovisual. En base a la obra literaria, se establece un proceso recurrente de intertextualidad donde nuevas extensiones se citan unas a otras para sostener su pertenencia a ese universo narrativo, a modo de mantener la coherencia y evitar la dispersión (Jenkins, 2003). De esta manera, es posible profundizar cada pieza de información en la historia, reinterpretar y ampliar las acciones, y enriquecer el conocimiento de la narrativa en su conjunto a través de las múltiples contribuciones de usuarios.

Establecer un punto de acceso centralizado

Para facilitar la experiencia del usuario y el consumo de contenido, es crucial proporcionar un punto de conexión claro y simple. Este podría ser un sitio web dedicado o un foro en línea. Al tener un nodo central, los estudiantes pueden acceder y sintetizar información de varios canales transmedia sin navegar por múltiples espacios. Si bien la no linealidad es una característica distintiva de las NT, esta sugerencia tiene como objetivo facilitar la gestión áulica, especialmente en el trabajo con niveles inferiores.

Fomentar el trabajo colaborativo

Como un docente comenta: “el acompañamiento es mayor porque ahora todo el mundo tiene celular y tienen internet. Entonces hay muchas más actividades que podemos hacer en forma conjunta” (DE3). A su vez, otro entrevistado hace referencia a la importancia del trabajo colaborativo en relación a la autoestima de los alumnos: “hay algo de la cuestión emocional que es muy fuerte que es la baja autoestima. Entonces

ellos siempre sienten que no lo pueden hacer o que no lo saben hacer, entonces el trabajo en equipo me sirve mucho” (DE8). Es atendiendo a estas realidades que se invita a los docentes a fomentar la interacción y el debate entre estudiantes a medida que sintetizan y conectan elementos de la narrativa transmedia. Esto podría involucrar foros en línea, actividades grupales o debates en clase. El foco debe estar en incitar la reflexión y el análisis de cómo las NT, incluso aquellas que no son explícitamente educativas, se conectan y dan vida a la historia.

Promover la respuesta, la recreación y el remix

El aprendizaje transmedia debe empoderar a los estudiantes para ir más allá del consumo pasivo. La preocupación de los docentes por la “pasividad de los estudiantes” (DE3) y, consecuentemente, el planteo de querer “agregar unidades más de producción de ellos... que ellos pudieran expresarse más” (DE11); “que puedan presentar temas y describir situaciones de manera más oral y creativa” (DE1), puede verse como un disparador para que los educadores alienten a los estudiantes a contribuir a la narrativa transmedia, recrear elementos o incluso remixear el contenido. Esto podría implicar crear una pieza de ficción de fans, diseñar una trama/guion gráfico para un videojuego inspirado en la historia o crear una lista de reproducción que refleje los temas de la narrativa. Tales actividades permiten a los estudiantes convertirse en participantes activos en el universo transmedia y demostrar su aprendizaje de formas creativas.

Priorizar los objetivos de aprendizaje sobre el recurso tecnológico

Ferrarelli (2021) advierte que “transmedia en el aula implica recuperar la dimensión social, no instrumental, tanto del aprendizaje como de la tecnología digital” (p. 98), por lo cual, en entornos educativos enriquecidos con tecnologías, la simple inclusión de plataformas digitales interactivas no garantiza la verdadera participación de los estudiantes. Si bien la tecnología juega un papel crucial en el aprendizaje transmedia, coincidimos con la reflexión de que “si tomamos las nuevas tecnologías y las volvemos a usar de la misma manera, no va a haber un cambio... tiene que ver más con cómo uno plantea el uso de ciertas herramientas, y que tengan siempre un uso en la vida diaria” (DE2). En consecuencia, consideramos importante centrarse en la narrativa y los objetivos de aprendizaje, no solo en la tecnología en sí. Los docentes deben comenzar por elegir plataformas de comunicación que sean familiares tanto para ellos como para sus estudiantes y trabajar hacia una alfabetización digital más amplia. Al mantener el

foco en los objetivos de aprendizaje, los alumnos pueden concentrarse en las tareas asignadas, el análisis crítico y la resolución de problemas dentro del contexto narrativo.

(Potenciales) aportes de las NT al aula de ILE

Implementación de tecnología flexible y adaptable

Una de las principales fortalezas de las NT radica en su flexibilidad y adaptabilidad tecnológica. A diferencia de las narrativas tradicionales confinadas a formatos de medios específicos, las NT no están limitadas por tecnologías o medios predeterminados (Fleming, 2013). Por ejemplo, pueden aplicarse en contextos como el siguiente: “por ahí no tenemos los recursos necesarios, no tenemos internet, no tenemos una pantalla, no tenemos un televisor, entonces usamos los celulares propios de los alumnos, o llevo mi computadora. Y a los alumnos les fascina, obviamente” (DE3). En un abordaje de este tipo, los recursos utilizados, su orden y la secuencia en que aparecen los diferentes medios pueden adaptarse al contexto específico. Esta flexibilidad permite que una narrativa se transmedie utilizando las herramientas y plataformas que estén disponibles, lo que convierte a las NT en un enfoque viable en prácticamente cualquier entorno (Gutu, 2019).

Expansión de las paredes del aula

En estrecha relación con la sugerencia de flexibilizar estructuras, tiempos y espacios (Ferrareli, 2022), las NT tienen la potencialidad de posibilitar el aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014), aquel que se da en cualquier momento y lugar, e incluso sin percatarse de estar aprendiendo. Recuperamos de una de las entrevistas una respuesta frente a las barreras tecnológicas generacionales e institucionales: “las prácticas de enseñanza pueden estar atravesadas por estas herramientas tecnológicas, más allá del horario escolar y del ámbito escolar” (DE2). En concordancia, sostenemos que los medios digitales abren las puertas a un nuevo paradigma educativo donde se combina el aprendizaje formal con el informal, el físico con el virtual, integrando diversas formas de saber que se centran en la creatividad, la innovación y el trabajo colaborativo. La vida cotidiana se transforma en un espacio para nuevas prácticas y, al mismo tiempo, los estudiantes se convierten en el centro de la experiencia, no solo consumiendo una narrativa sino participando e interactuando activamente dentro de ella.

Además, la entrega de contenido a través de diversas plataformas digitales brinda a los estudiantes una mayor libertad y los anima a acceder a las actividades de

aprendizaje en sus propios tiempos. Esto se suma a las limitaciones temporales que suelen enfrentar los docentes en cuanto a sus planificaciones: “todo el tiempo estás reajustando porque cuando no tenés feriado, tenés un feriado puente, tenés una semana educativa, tenés la semana de la primavera. Entonces siempre tenés que reajustar todo el tiempo” (DE4). La expansión le da mayor campo de acción a ambos y les permite contribuir en mayor manera de lo que podrían en un entorno de aula tradicional, expandiendo la experiencia transmedia más allá de las paredes de la escuela y fomentando la exploración y el aprendizaje continuo fuera de los límites institucionales (Ellis et al., 2018).

Desarrollo del alfabetismo multimodal y transmedia

Trabajar con literatura a través de NT puede facilitar una comprensión más profunda de los textos multimodales. Al incorporar diferentes recursos de creación de significado, los educadores pueden apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su alfabetismo multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001): las habilidades necesarias para navegar textos no lineales con codificaciones visuales o híbridas que utilizan más de un sistema semiótico (visual, verbal, auditivo, etc.).

Asimismo, las NT fomentan el desarrollo del alfabetismo transmedia de los estudiantes, que según Scolari (2018), podrían entenderse como “una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (p. 17). En palabras de un docente, son los mismos estudiantes los que “piden por favor que usemos vías digitales ya que tienen muchos beneficios, que son más rápidas, son más directas. Eso es algo positivo” (DE2). El experimentar para resolver problemas, interpretar y apropiarse de contenidos, navegar a través de diversos lenguajes y contenidos, establecer vínculos y formar grupos de trabajo, son algunas de las competencias a desarrollar. Este tipo de prácticas les permite interpretar y generar sus propias historias a través de las herramientas digitales que emplean en su interacción diaria con los medios, las multiplataformas y las redes sociales (Scolari, 2018).

Atención a diversos estilos de aprendizaje, habilidades y preferencias

Un entrevistado comenta: “Creo que seguir intentando con formas tradicionales resulta tedioso para ellos y en un punto piden siempre alguna actividad... es como que quieren hacer algo variado. O sea, piden por favor que incluyamos ciertas cosas. Hay mucha propuesta de parte de ellos” (DE2). En respuesta a estas situaciones, las NT brindan un enfoque de enseñanza inclusivo y accesible al incorporar diversos medios y formatos. Por ejemplo, algunos alumnos pueden preferir materiales textuales, mientras que otros pueden interesarse más por la creación de contenido multimedia o la interacción dentro de comunidades en línea. Tal variedad permite a los estudiantes expresarse y participar en la experiencia de aprendizaje de acuerdo con sus fortalezas e intereses individuales. Estas narrativas pueden abarcar múltiples preferencias, fomentando la autoexpresión y la creatividad. Los alumnos tienen la posibilidad desarrollar sus habilidades digitales mientras experimentan con varios modos de expresión y potencialmente comparten su trabajo con un público más amplio. Esto fomenta un sentido de autonomía y permite a los estudiantes encontrar su voz dentro del ámbito digital.

Fomento de la participación y colaboración

Fernando Irigaray (2015) sostiene que “sin participación no hay transmedia” (p. 168); es decir, que la participación es una cuestión fundamental e inherente a la estrategia transmedia. Esta necesariamente se pone en práctica cuando los alumnos colaboran con sus compañeros y el docente, tanto en el aula como en casa, durante el transcurso de su experiencia de aprendizaje interactivo. Por lo tanto, los estudiantes pueden retroalimentarse de las respuestas de los demás y llegar a nuevos hallazgos, un concepto al que Jenkins (2006) se refiere como inteligencia colectiva acuñado por el investigador en comunicación Pierre Lévy. En otras palabras, el aprendizaje se convierte en una experiencia que reúne a personas con diversos intereses, pero con un objetivo compartido: aprender junto a los demás. En consecuencia, se potencian y enriquecen, entre otras, sus habilidades de colaboración digital, incluido el trabajo en equipo en línea, la comunicación y la negociación, preparándolos para las demandas del trabajo colaborativo en la era digital (Amador, 2013).

3.4 NT más allá del aula: ciudadanía digital

Las NT ofrecen una poderosa herramienta para repensar la relación entre la escuela y la vida extracurricular, particularmente en relación al uso intensivo de las

plataformas digitales por parte de los estudiantes para interactuar socialmente. Al incorporarlas al aula, los estudiantes pueden hacer un uso más ético y crítico de la tecnología y desarrollar habilidades útiles de ciudadanía digital que se extiendan a escenarios de su cotidianidad (Ribble, 2011). Algunos de estos incluyen:

1. **Seguridad en línea:** Los alumnos aprenden un comportamiento responsable en entornos digitales al navegar por las diferentes plataformas y contenido asociados con las NT. Esto implica reconocer y evitar riesgos potenciales como el ciberacoso, la desinformación y la exposición a contenido inapropiado (Livingstone y Haddon, 2008).
2. **Alfabetización informacional:** Evaluar la credibilidad de la información en línea y seleccionar fuentes confiables es crucial al interactuar con las NT. Se debe apuntar a formar un juicio crítico en los estudiantes para que sean capaces de identificar y elegir información válida (Kahne y Bowyer, 2017), lo cual es especialmente relevante en plataformas de redes sociales y sitios web con contenido potencialmente generado por usuarios.
3. **Derechos digitales:** Comprender y respetar los derechos de propiedad intelectual toma relevancia al interactuar con NT que incorporan música, videos o imágenes. Esto puede ser un punto de partida para debates y reflexiones sobre conceptos clave de ciudadanía digital como derechos de autor y plagio, y la necesidad de recurrir a opciones de copyleft, como licencias Creative Commons (Stallman, 2002), para cumplir con normas de contenido en la era de la colaboración.

Conclusiones

El campo del aprendizaje transmedia aún es incipiente, relativamente nuevo y está en crecimiento. Sin embargo, como observa Scolari (2014), “el concepto de transmedia podrá pasar de moda –tal como sucedió con multimedia–, pero las lógicas narrativas transmedia están aquí para quedarse” (p. 78).

Las experiencias transmedia tienen un gran potencial como estrategias pedagógicas debido a su enfoque participativo en el desarrollo de contenidos. Ya no hay una relación unidireccional entre quien enseña y quien aprende. Por el contrario, se establece un diálogo constante donde todos los participantes aportan y construyen conocimiento de manera colaborativa. Este ejercicio de intercambio transforma la

dinámica tradicional del aula y nos permite constituirnos como ciudadanos dentro (y también fuera) del contexto escolar.

Así como las narrativas transmedia se caracterizan por su naturaleza abierta y participativa, esperamos que este aporte forme parte de un diálogo, que pueda ser retomado, reinterpretado y expandido con nuevas producciones, enfoques y narrativas. Nuestra intención es que sirva de punto de partida o visita para futuras exploraciones y desarrollos en torno a las narrativas transmedia en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza de ILE.

Referencias bibliográficas

- Amador, M. L. (2013). Pedagogía transmedia y competencias mediáticas en la educación formal. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16(3), 101–123.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-7.
- Chung, T., Wachowski, L., y Wachowski, J. (Directores). (2003). *The Animatrix* [Película]. Warner Bros.
- Ellis, A., Goodyear, P. y Childs, A. (2018). *Teaching and learning in a digital age*. Routledge.
- Ferrarelli, M. (2015). La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital. En *Revista Lenguas Vivas. Intermedialidad e intertextualidad en el campo de las lenguas extranjeras y la traducción*, 11, Noviembre, 2015. https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Lenguas_11_web.pdf
- Ferrarelli, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. En *Cuadernos de Pedagogía. Aprendizaje Híbrido, personalización y colaboración*, 522, Julio-Agosto, 2021.
- Ferrarelli, M. (2022). Entrevista con Mariana Ferrarelli: panmedia como respuesta a la pandemia. En Ferrarelli, M., Reborado de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (Comp.), *Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes* (pp. 79-88). Ediciones ISALUD.
- Ferrarelli, M. (Comp.). (2023). *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Fleming, M. (2013). Transmedia learning: A framework for the design and development of powerful learning experiences. En P. C. Freire (Ed.), *Current Debates in Educational Technology* (pp. 369-380). Emerald Group Publishing Limited.

- García-Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). *Digital transformation processes and educational innovation in times of COVID-19*.
<https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2230>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gilardi, S., y Reid, J. (2011). *Rethinking the language classroom: From pedagogy to social design*. Palgrave Macmillan.
- Gutu, M. (2019). Rethinking transmedia literacy in a mobile and ubiquitous learning environment. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 12(3), 321-334.
- Hammond, M. (2016). *Literature in the digital age: Debates and directions*. Routledge.
- Harris, D., y Jones, J. (2020). COVID-19 and online learning: A systematic review of the literature. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 5-25.
- Irigaray, F., Lovato, A. (Comps). (2015). *Producciones transmedia de no ficción: Análisis, experiencias y tecnologías* (1a ed.). UNR Editora.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling. *MIT Technology Review*.
<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- Jenkins, H. (2007, 21 de marzo). *Transmedia storytelling 101*. *Pop Junctions* [Blog].
https://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A., y Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Teachers College Press.
- Jenkins, H. (2010, 21 de junio). *Transmedia Education: The 7 Principles*. *Pop Junctions* [Blog]. henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Kahne, J., y Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.

- Livingstone, S., y Haddon, L. (2008). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the internet. *Children & Society*, 22(4), 314-323. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00157.x>
- Pratten, J. (2011). *The interactivity of print and digital texts: How reading can become composing*. Routledge.
- Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. *ISTE*.
- Roccanti, S., y Garland, K. (2015). Transmedia literacy and learner empowerment in a digital age. *Educational Studies*, 51(3), 276-291.
- Rodrigues, A. B., y Bidarra, J. V. (2014). The challenges of ICT in education: A critical analysis. *Journal of Computers in Education*, 3(1), 1-17.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Editorial Gedisa.
- Scolari, C. A. (2014). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*. Anuario AC/E de Cultura. España.
- Scolari, C. A. (2018) *Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.
- Stallman, R. (2002). Free software, free society: *Selected essays of Richard M. Stallman*. GNU Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

***Pick Me, Choose Me!* Evaluación Formativa Integrada en el aprendizaje remoto**

Rocío González Pastoriza

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan

gonzalezpastorizarocio@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la aplicación de la evaluación formativa integrada en la enseñanza remota, con un enfoque en el desarrollo de habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera. Se propone esta perspectiva como una alternativa a la evaluación sumativa tradicional, buscando reducir la ansiedad y fomentar un aprendizaje más dinámico y significativo, especialmente en entornos virtuales. A través del uso de herramientas digitales, como *Padlet*, se implementaron actividades de escritura colaborativa en un curso de inglés nivel B1, desarrollado en el Laboratorio de Lenguas de la Universidad Nacional de San Juan. Se observó que la evaluación integrada en las actividades permitió una retroalimentación continua y un ambiente de aprendizaje más relajado y participativo. Aunque el artículo se basa en un registro cualitativo, sin recolección de datos cuantitativos, los resultados sugieren que este enfoque favorece la autonomía del estudiante y su interacción con el inglés. Se proponen futuras investigaciones que incluyan metodologías mixtas para evaluar el impacto a largo plazo de esta estrategia.

Palabras clave: evaluación formativa; evaluación formativa integrada; enseñanza remota; herramientas digitales

Abstract

This paper examines the implementation of embedded formative assessment in remote teaching, focusing on the development of writing skills in English as a foreign language. This approach is proposed as an alternative to traditional summative assessment, aiming to reduce anxiety and foster a more dynamic and meaningful learning process. Through the use of digital tools, such as *Padlet*, collaborative writing activities were carried out in a B1-level English course at the Language Laboratory of the National University of San Juan. Observations suggest that embedding assessment within learning activities enabled continuous feedback and fostered a more relaxed and participatory learning environment. Although this paper is based on qualitative observations without quantitative data collection, findings indicate that this approach enhances student autonomy and engagement with the target language. Further research with mixed methodologies is recommended to assess the long-term impact of this strategy.

Keywords: formative assessment; embedded formative assessment; remote teaching; digital tools

Introducción

Desde 2020, las clases virtuales se han convertido en parte de una nueva rutina educativa, que, en su momento, dejó tanto a estudiantes como a profesores agotados, experimentando no solo fatiga ocular, sino también dolores de cabeza generados como consecuencia de la frecuente exposición a pantallas digitales. El entorno escolar cambió drásticamente en donde los hogares se transformaron en aulas y las pantallas pasaron a formar parte de la interacción directa entre docentes y estudiantes. Ante este cambio, surge una pregunta clave: si los contextos de enseñanza han cambiado, ¿también deberían hacerlo las prácticas docentes, o los educadores siguen utilizando las mismas formas de enseñar que caracterizan a la enseñanza previa a la pandemia?

La pandemia no solo afectó el acceso a la enseñanza y sus métodos, sino que también agravó problemas preexistentes. Uno de ellos es la sobredependencia de la evaluación sumativa, basada en exámenes finales cuyo objetivo principal es medir el aprendizaje mediante calificaciones cuantitativas. Hall (2020) destaca que esta dependencia aumenta el estrés en los estudiantes, un fenómeno confirmado por un estudio de Lister (en Hall, 2020), donde el 62% de los estudiantes identificó la evaluación como la principal fuente de ansiedad durante el aprendizaje remoto.

Se puede decir, entonces, que este contexto exige una reconsideración en cuanto a la evaluación en situaciones de aprendizaje. En lugar de centrarse en la evaluación sumativa, se propone la evaluación formativa integrada como una alternativa más flexible y empática que minimiza la presión de los exámenes tradicionales (Shavelson et al., 2008). El objetivo de este artículo es analizar cómo este tipo de evaluación puede aplicarse eficazmente en la enseñanza remota, particularmente en la evaluación de habilidades lingüísticas de producción escrita.

Marco Teórico

Evaluación Formativa

La evaluación formativa es un concepto cuyos orígenes se remontan a más de cincuenta años atrás. William (2011) señala que el término fue utilizado por primera vez por Michael Scriven para describir el papel de la evaluación en la mejora continua del currículo. Aunque la evaluación formativa ha sido reconocida como una de las mejores

formas de mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Ketabi, 2014), no se ha implementado de manera constante ni se le ha dado suficiente importancia dado que la evaluación sumativa sigue siendo la predominante (Profesorado Instituto del Rosario, 2014).

La evaluación sumativa se lleva a cabo al final de un periodo educativo, como una unidad, semestre o ciclo escolar, con el objetivo de medir y certificar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes. Esta evaluación se basa en los objetivos propuestos y puede incluir tanto datos cualitativos como cuantitativos. Se puede realizar de manera presencial o en línea, y sus resultados suelen traducirse en una calificación que refleja el rendimiento del alumno (Lifeder, 2021). A diferencia de la evaluación formativa, que se enfoca en monitorear el progreso del estudiante durante el proceso de aprendizaje y proporcionar retroalimentación para mejorar su rendimiento, la evaluación sumativa se centra en evaluar el rendimiento del estudiante al final del proceso de aprendizaje (Chacón Tapia et al., 2023). En palabras de Bizarro Flores, Paucar Miranda y Chambi-Mescoco (2021),

La evaluación formativa tiene como fin mejorar y motivar la autonomía en el estudiante, pues ayuda a que se dé cuenta por sí mismo de sus logros y dificultades, que reflexione sobre sus errores. Además, le ayuda al docente a progresar a través de estrategias y prácticas evaluativas de preguntas, repreguntas, tareas auténticas, retroalimentación de esas tareas y ver cómo va mejorando su quehacer educativo en el tiempo (p. 873).

Entonces, la evaluación formativa se basa en la retroalimentación continúa permitiendo ajustar estrategias pedagógicas y abordar dificultades en tiempo real (Bizarro Flores, Paucar Miranda y Chambi-Mescoco, 2021). Dado su potencial para adaptarse a las necesidades del contexto remoto, durante la pandemia de COVID-19, se observó un interés en ella (Profesorado Instituto del Rosario, 2014).

Hall (2020) presenta una serie de datos sobre experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes durante la pandemia, resaltando un aspecto en particular: la evaluación. Según el reporte de Hall, en una investigación realizada por Kate Lister, profesional de Open University en el campo de la educación y la salud mental, el 62% de los estudiantes encuestados mencionaron que la evaluación era su principal fuente de estrés. En otras palabras, aunque la cuarentena, el aislamiento y el distanciamiento social ya generaban estrés, las instancias de evaluación en sí añadían una carga

adicional. Aunque puede resultar agobiante, la evaluación es una parte central de la educación (Shavelson, 2008). El desafío, entonces, radica en encontrar maneras para que la evaluación genere menos ansiedad en los estudiantes. No se trata de inventar la pólvora, sino de encontrar formas de evaluación más apropiadas que se ajusten al contexto actual. A raíz del surgimiento de dicho contexto, surgen preguntas como "¿de qué manera evaluamos a los estudiantes cuando no sabemos lo que están viviendo al otro lado de la pantalla?" y "¿cómo evitamos causarles más estrés o que cometan plagio?" La respuesta a estas potenciales preguntas puede encontrarse en la implementación de la evaluación formativa, en particular en una de sus variantes poco abordadas y/o discutidas: la evaluación formativa integrada.

Evaluación Formativa Integrada

Como se describió anteriormente, la evaluación formativa es un proceso que implica la recopilación continua de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, con el fin de identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias de enseñanza en tiempo real. Según Cruzado Saldaña (2022), este enfoque permite una retroalimentación constante, facilitando la adaptación del proceso educativo a las necesidades específicas de cada estudiante. Por otro lado, la evaluación formativa integrada se refiere a la incorporación de evaluaciones dentro de las actividades de aprendizaje de manera natural, sin que los estudiantes perciban una separación entre la evaluación y el aprendizaje. Joya Rodríguez (2020) destaca que esta práctica reduce la ansiedad asociada a las evaluaciones tradicionales y promueve una participación más activa por parte de los estudiantes. Además, la implementación de herramientas digitales ha facilitado la aplicación de la evaluación formativa integrada, ofreciendo nuevas oportunidades para monitorear y apoyar el progreso de los estudiantes en entornos virtuales. Como señala Pantoja Chávez et al. (2024), el uso de tecnologías digitales en la evaluación formativa integrada permite una retroalimentación inmediata y personalizada, mejorando la experiencia de aprendizaje en contextos educativos contemporáneos.

Aunque la evaluación formativa es una solución adecuada a la problemática discutida anteriormente, sigue existiendo la preocupación de que los estudiantes se estresen. En Argentina, por ejemplo, los estudiantes de secundaria tienen más de catorce asignaturas por semestre, donde cada docente asigna tareas y evaluaciones (Profesorado Instituto del Rosario, 2020). Es al momento de evaluar los contenidos

cubiertos en cada asignatura cuando la evaluación formativa integrada podría entrar en juego, ya que este tipo de evaluación, como Bjerred (2015) destaca, parece reducir significativamente el nivel de estrés del estudiante al no hacer evidente o explícita la instancia de evaluación. Este enfoque es particularmente útil en tiempos de pandemia, donde hay un enfrentamiento a múltiples desafíos psicológicos y académicos.

Implicancias pedagógicas

Como menciona Pantoja Chávez et al. (2024), el uso de tecnologías digitales como herramientas de evaluación formativa integrada ofrece múltiples beneficios en el contexto de la enseñanza remota. Herramientas como *Padlet*, *Mentimeter*, *Canva* y *Piktochart* permiten a los docentes diseñar actividades interactivas y creativas que involucran a los estudiantes en su aprendizaje, al mismo tiempo que permiten una evaluación integrada y continua.

En el caso de la enseñanza de habilidades lingüísticas, se cree que estas herramientas permiten evaluar aspectos como la escritura y la comprensión lectora de forma dinámica. Por ejemplo, en *Padlet* los estudiantes pueden colaborar en tareas de escritura y recibir retroalimentación inmediata de sus compañeros y del docente, sin la presión de una evaluación formal (Figura 1).

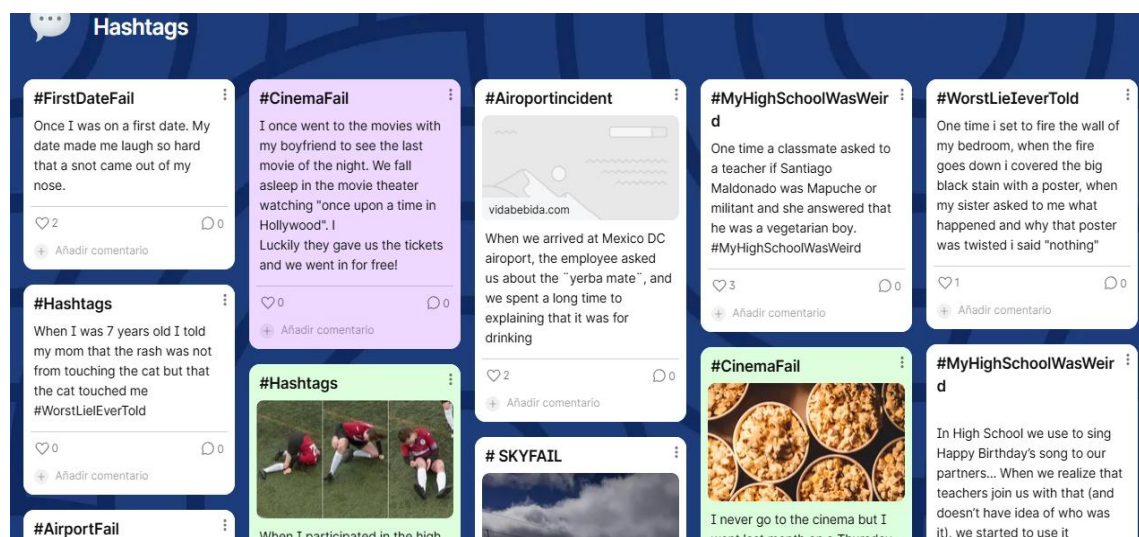


Figura 1. Actividad de escritura realizada en *Padlet*.

En particular, esta herramienta recrea dinámicas de interacción similares a las de redes sociales como *Instagram*, permitiendo que actividades de aprendizaje se

desarrollen de manera más espontánea y alineadas con situaciones comunicativas del mundo real. De esta manera, la instancia de evaluación pasa a formar parte de la totalidad del proceso de aprendizaje en donde los estudiantes participan en un entorno familiar que favorece la producción escrita de manera auténtica, sin enfrentar la exposición a la presión de una evaluación tradicional. Se discutirán dos ejemplos a continuación.

Ejemplos prácticos

En el año 2021, se llevó a cabo una experiencia de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera con el objetivo de fortalecer las habilidades de escritura a través del uso de la herramienta digital *Padlet*. Esta iniciativa se desarrolló durante un cuatrimestre, en el marco de enseñanza de lenguas del Laboratorio de Lenguas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Los alumnos tenían entre veintitrés y cincuenta años de edad, contaban con un nivel B1 de competencia en inglés y asistían a clases virtuales sincrónicas dos veces por semana, con una duración de una hora y media por sesión.

El curso tenía como finalidad principal el desarrollo de las habilidades lingüísticas de producción oral y escrita, con un énfasis particular en la escritura. Para ello, se implementaron actividades colaborativas en *Padlet*, donde los estudiantes compartían sus producciones y recibían retroalimentación tanto de sus compañeros como de la docente. Este enfoque permitió una evaluación continua e integrada al proceso de aprendizaje, promoviendo una participación activa y reduciendo la ansiedad asociada a las evaluaciones tradicionales.

En una de las actividades diseñadas, los estudiantes debían redactar un párrafo narrativo en el que describieran la toma de una decisión significativa en sus vidas. El propósito de esta actividad era desarrollar la coherencia y cohesión textual, así como la capacidad de estructurar ideas en inglés de manera clara y organizada. Los participantes compartieron sus textos en *Padlet*, lo que permitió que tanto sus compañeros como la docente brindaran retroalimentación inmediata.

La interacción en esta actividad resultó enriquecedora, ya que los estudiantes no solo recibieron correcciones lingüísticas, sino también comentarios sobre el contenido de sus textos que se realizaron oralmente, en una puesta en común, durante el transcurso de una clase. Esto contribuyó a que la evaluación formativa se integrara de

manera natural en el proceso de aprendizaje, sin la presión de una calificación inmediata. Además, se observó que la escritura en un entorno digital motivó la producción y permitió que los participantes reflexionaran sobre su propio aprendizaje.



QR 1: Ejemplo 1 de actividades de evaluación formativa integrada realizadas en clase.

En otra actividad, los estudiantes participaron en una dinámica de escritura breve mediante el uso de hashtags, inspirados en tendencias de redes sociales. Se les pidió que relataran anécdotas personales o situaciones divertidas en un formato conciso utilizando etiquetas como *#FirstDateFail*, *#CinemaFail* y *#WorstLieEverTold*. Este ejercicio tenía como objetivo principal fomentar la creatividad, el uso del lenguaje en contextos informales y la práctica de ciertas estructuras gramaticales en inglés.

El uso de hashtags permitió a los estudiantes expresarse de manera espontánea, favoreciendo la producción de contenido sin la ansiedad que generan los textos extensos o las evaluaciones tradicionales. Asimismo, el formato de la actividad promovió la participación y la interacción, ya que los estudiantes podían comentar las publicaciones de sus compañeros, generando un ambiente de aprendizaje colaborativo.



QR 2: Ejemplo 2 de actividades de evaluación formativa integrada realizadas en clase.

Ambas actividades demostraron que la integración de herramientas digitales en la enseñanza de la escritura en inglés permite una evaluación formativa más dinámica y efectiva. La retroalimentación continua posibilitó que los estudiantes mejoraran sus producciones de manera progresiva, sin percibir la evaluación como una instancia de presión. Además, el uso de *Padlet* como espacio de escritura compartida favoreció la

participación y el intercambio de ideas, fortaleciendo la confianza de los estudiantes en el uso del idioma.

Se podría destacar, entonces, que la implementación de *Padlet* como herramienta para la escritura y la retroalimentación continua resultó en una experiencia de aprendizaje enriquecedora. La dinámica de compartir producciones en un entorno colaborativo y recibir comentarios en tiempo real favoreció un proceso de evaluación natural, sin la presión de una calificación inmediata.

Aunque no se cuenta con registros formales de las percepciones de los estudiantes, la docente a cargo del dictado de clases observó que las clases transcurrían de manera espontánea y sin signos evidentes de ansiedad o estrés por la expectativa de ser evaluados. Este ambiente relajado y propicio para la producción escrita sugiere que la integración de herramientas digitales con un enfoque formativo integrador puede contribuir significativamente al desarrollo de la competencia escrita en un idioma extranjero. En otras palabras, la experiencia indica que la evaluación formativa integrada en actividades digitales no solo optimiza el aprendizaje, sino que también contribuye a reducir la ansiedad que suele generar el desarrollo de dicha habilidad productiva. Este enfoque permitió evaluar el progreso de los estudiantes de manera auténtica, alineándose con prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje significativo.

Conclusiones

Uno de los desafíos en la implementación de la evaluación formativa es la percepción, por parte de algunos docentes, de que su rol evaluador está inseparablemente ligado a la calificación. La creencia de que evaluar implica necesariamente asignar una nota puede generar resistencia hacia estrategias formativas, ya que estas enfatizan la retroalimentación y la mejora continua del aprendizaje en lugar de una medición sumativa del desempeño. Este prejuicio puede deberse a una tradición educativa centrada en la evaluación como un mecanismo de certificación más que como una herramienta para el desarrollo del estudiante (Profesorado Instituto del Rosario, 2014). Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la evaluación formativa no solo favorece un aprendizaje más profundo, sino que también permite al docente obtener información más detallada sobre el progreso de los estudiantes, posibilitando intervenciones más efectivas y oportunas (Black y Wiliam, 2018).

La enseñanza remota ha puesto en relieve la necesidad de repensar la evaluación educativa. La evaluación formativa integrada ofrece un enfoque que no solo mide el aprendizaje de manera continua, sino que también tiene en cuenta el bienestar emocional de los estudiantes. Lejos de perpetuar modelos tradicionales que generan ansiedad, este enfoque se adapta mejor a las realidades del contexto actual, donde el aprendizaje y la evaluación deben ser fluidos y flexibles, especialmente en contextos virtuales.

El uso de herramientas tecnológicas permite implementar este tipo de evaluación de manera efectiva, fomentando la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, si bien este estudio destaca el potencial de la evaluación formativa integrada en la enseñanza remota de idiomas, presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, la investigación se basa en un registro cualitativo sin la recopilación de datos cuantitativos, lo que dificulta observar con precisión el impacto del enfoque en el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, no se realizaron encuestas ni entrevistas formales a los participantes, por lo que las conclusiones se fundamentan en la percepción de la docente y en la dinámica observada en el aula. Además, el estudio se centró en un grupo específico de estudiantes con nivel B1 de inglés en un contexto específico, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse a otros niveles de competencia lingüística ni a otras disciplinas. Finalmente, la duración limitada de la experiencia (un cuatrimestre) no permite evaluar los efectos a largo plazo de la implementación de la evaluación formativa integrada.

Queda por investigar en profundidad cómo este enfoque impacta en la reducción del estrés y la mejora del aprendizaje en comparación con la evaluación sumativa tradicional. A partir de las limitaciones antes mencionadas, se sugiere realizar estudios con metodologías mixtas que combinen análisis cualitativos y cuantitativos, incluyendo encuestas a estudiantes para conocer sus percepciones sobre la evaluación formativa integrada. Asimismo, investigaciones futuras podrían explorar su aplicación en diferentes niveles educativos y en otras áreas del conocimiento, además de examinar su impacto en el desarrollo de la autonomía y la reducción del estrés académico a largo plazo.

Referencias bibliográficas

Bizarro Flores, W. H., Paucar Miranda, P. J., y Chambi Mescco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de*

- Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Bjerede, M. (2015, Diciembre 19). *Embedded Formative Assessment: Tests without Stress*. Getting Smart. <https://www.gettingsmart.com/2015/12/embedded-formative-assessment-tests-without-stress/#:~:text=Embedded%20formative%20assessment%20captures%20data,inquiry%20projects%2C%20and%20so%20on.&text=The%20purpose%20is%20to%20use,group%20or%20an%20individual%20basis>.
- Black, P., y Wiliam, D. (2018). Classroom Assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25, 551-575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Chacón Tapia, P., Soria Vázquez, M., Siza Moposita, C, Yáñez Soria, J, y Caillagua Robayo, D. (2023). Evaluación formativa y sumativa en el Proceso Educativo: Revisión de Técnicas Innovadoras y sus efectos en el Aprendizaje del Estudiante. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2).
<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/fae9bb21f0d390ee3c0bf5bff7ec3e8e.pdf>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2).
<https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026006/449872026006.pdf>
- Hall, R. (2020, Noviembre 18). 'Students feel vulnerable': how Covid-19 has put a strain on mental health. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/education/2020/nov/18/students-feel-vulnerable-how-covid-19-has-put-a-strain-on-mental-health>
- Joya Rodríguez, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16).
<https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985010/html/>
- Ketabi, S. y Ketabi, S. (2014). Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 435-440. doi: 10.4304/tpis.4.2.435-440
- Lifeder. (2021, Abril 8). *Evaluación sumativa: características, tipos y ejemplos*.
<https://www.lifeder.com/evaluacion-sumativa/>
- Pantoja Chávez, D. G., Trujillo Ruiz, E. L., Bonilla Anahi Iveth, I., Zambrano Chávez, A. A., y Zambrano Chávez, J. E. (2024). Efectividad de la Evaluación Formativa y Sumativa

en el Aprendizaje Profundo y la Retención a Largo Plazo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5).

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14791

Profesorado Instituto del Rosario. (2014, Mayo 14). *Ciclo de Conferencias 2020 - Mgter. Rebeca Anijovich* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JQ-OycDX104>

Shavelson, R., Young, D., Ayala, C., Brandon, P., Furtak, E., Ruiz-Primo, M., Tomita, M. & Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21:4, 295-314.
<https://doi.org/10.1080/08957340802347647>

William, D. (2011). The case for formative assessment. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

<https://books.google.com.ar/books?id=c3YXBwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

**Segunda Sección: reflexiones sobre la formación docente y la enseñanza de lenguas
extranjeras**

Una mirada a la cognición de siete docentes de inglés como lengua extranjera en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan

Rubén Darío Masciadri Bongiovanni

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan

r.masbon@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo, el cual se desprende de los resultados obtenidos en la investigación de Masciadri (2024), es indagar acerca de las creencias que poseen siete docentes de inglés como lengua extranjera (ILE) sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en escuelas de nivel medio en la provincia de San Juan. Al mismo tiempo, se pretende reflexionar sobre la articulación entre estas creencias y las distintas maneras de actuar de los educadores en los heterogéneos contextos de desempeño académico. Adoptando un enfoque fenomenológico (Creswell, 2013; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, Méndez Valencia, y Mendoza Torres, 2014) se analizan los datos recabados a través de un cuestionario autoadministrado, una entrevista semiestructurada, y una observación de clases no participante. Los datos fueron sometidos a un análisis temático inductivo y deductivo (Braun y Clarke, 2012). Los resultados reflejan tensiones entre las creencias que tienen los participantes acerca de las formas ideales de enseñar y aprender la lengua extranjera (LE), las cuales están relacionadas principalmente con un Enfoque Comunicativo (EC), y las posibilidades de actuar consecuentemente con ellas. Tales tensiones parecen generarse por factores contextuales (Li, 2017) como la presencia de aulas sobrepobladas y multinivel, la escasez de recursos, y la falta de motivación de los estudiantes. A partir de los resultados no solo se plantea la necesidad de atender estas limitaciones contextuales sino también de reconceptualizar la enseñanza del ILE en la provincia.

Palabras clave: ILE- limitaciones contextuales- creencias - enseñanza- tensiones

Abstract

The aim of this article, which stems from the results obtained in Masciadri's (2024) research, is to explore the beliefs held by seven English as a Foreign Language (EFL) teachers regarding the teaching and learning of English in secondary schools in the province of San Juan. At the same time, the article seeks to reflect on the connection between these beliefs and the various ways educators act in diverse contexts. Adopting a phenomenological approach (Creswell, 2013; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, Méndez Valencia, & Mendoza Torres, 2014), the data collected through a self-administered questionnaire, a semi-structured interview, and a semi-structured class observation are analyzed. The data were subjected to inductive and deductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2012). The results reveal tensions between the participants' beliefs about the ideal ways of teaching and learning the foreign language (FL), which are mainly related to a Communicative Approach (CA), and the possibilities of acting in accordance with them. These tensions appear to arise due to contextual factors (Li, 2017), such as overcrowded and multi-level classrooms, lack of resources, and students' lack of motivation. Following these results, it is suggested that there is not only a need to address these contextual limitations but also to reconceptualize EFL teaching in the province.

Key words: EFL – contextual limitations – beliefs – teaching – tensions

Introducción

Las creencias de los docentes de lenguas extranjeras forman parte de un sistema complejo que diversos autores como Borg (2006) o Woods (2006) han definido como “cognición docente”. A través de este sistema, las creencias son concebidas como constructos cambiantes y dinámicos que no solo se enmarcan en una dimensión cognitiva sino también en una social ya que evolucionan y se resignifican a través de la constante interacción social (Borg, 2006; Li, 2017). Considerando que la cognición no puede ser accedida de manera visible o palpable, Borg (2006) la ha denominado la dimensión inobservable de la enseñanza, es decir, a “aquello que los docentes piensan, saben y creen y las relaciones entre estos constructos mentales y lo que hacen en el aula de lengua extranjera” (p. 82).

A simple vista, se podría argumentar que las creencias no solo moldean las percepciones de los educadores y sus maneras de interpretar el mundo que los rodea, sino que también guían sus comportamientos en el aula (Borg, 2006; Woods, 2006). En otras palabras, permean sus decisiones acerca de cómo enseñar la lengua (Pajares, 1992; Williams y Burden, 1997; Woods, 2006). Sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza paradójica de las creencias, no siempre se ven reflejadas en el comportamiento del docente en el aula. Esto puede ocurrir por diversos factores como la posible presencia de creencias implícitas o centrales a nivel subconsciente que gobiernan sus maneras de actuar (Phillips y Borg, 2009), y/o la influencia de los distintos factores situacionales que definen los contextos de actuación docente (Barcelos, 2006; Li, 2017; Pajares, 1992; Woods, 2006).

De esta manera, es común que existan tensiones entre lo que los educadores manifiestan creer y sus maneras de actuar en el aula (Borg, 2006). En base a los datos que los participantes aportaron se exploran y describen sus creencias tomando como referencia distintos aportes provenientes del campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, así como también del campo de la cognición del docente de lenguas extranjeras. Tales aportes se describen sucintamente a continuación.

Marco Teórico

El enfoque tradicional y el Enfoque Comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la LE

Si bien la enseñanza de la lengua ha sido influenciada por múltiples y diversas teorías, enfoques, métodos, y técnicas, tradicionalmente se ha enfatizado una instrucción enfocada en su forma (Ellis, 2015). A partir del surgimiento del enfoque estructuralista, la LE se conceptualiza como un sistema de elementos formales que deben ser aprendidos de manera lineal y gradual (Richards y Rodgers, 2014). Es decir, se deben adquirir primeramente las unidades gramaticales o léxicas más simples para poder hacer uso de aquellas más complejas. Para lograr su internalización o memorización, estos componentes formales son primeramente enseñados de manera ordenada, explícita y secuencial, y luego son practicados a través de ejercicios generalmente al nivel de la oración, repetitivos, descontextualizados y desprovistos de un propósito comunicativo (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Lightbown y Spada, 2013). Por ello, las habilidades que más se trabajaban son las de lectura y las de escritura (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Luego de la realización de estas actividades controladas (o “drills”), se espera que los estudiantes integren los aspectos formales de la lengua aprendidos en una producción más libre y comunicativa (Hall, 2011; Richards y Rodgers, 2014). Teniendo esto en cuenta, según Lightbown y Spada (2013), el uso de actividades como ordenar oraciones, completar un espacio en blanco con la forma apropiada de un verbo o, repetir oraciones en la lengua meta enfocándose en la pronunciación es común.

No obstante, los enfoques tradicionales, particularmente el enfoque estructural, fueron objetos de duras críticas a comienzos de la década del setenta. El surgimiento del *Marco Común de Referencia Europeo* y del *Enfoque Comunicativo* para la enseñanza de la LE marcó un cambio de paradigma en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje de una LE. De esta manera, la enseñanza pasó de centrarse en su dimensión analítica a enfocarse en su dimensión experiencial (Littlewood, 2011) y comunicativa (Richards y Rodgers, 2014). Bajo esta reconceptualización, no solo se tiene en cuenta el significado y la forma de la LE sino también su valor funcional, comunicativo y social (Hall, 2011; Littlewood, 2011).

A diferencia de los enfoques tradicionales, el input presentado a los estudiantes trasciende el nivel de la oración y es generalmente más auténtico (Kumaravadivelu,

2006; Lightbown y Spada, 2013). Además, las actividades cuentan con un propósito comunicativo detrás que favorece la transferencia y negociación de significados, así como también la concientización cultural (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Por ejemplo, a través de actividades de tipo “vacío de información” se busca la integración de las cuatro macrohabilidades o macrodestrezas, es decir, la comprensión y expresión oral y escrita (Richards y Rodgers, 2014). En definitiva, se suele priorizar la fluidez, entendida como competencia comunicativa, sobre la precisión lingüística, aunque sin descuidar esta última.

Partiendo de una perspectiva cognitivista (Ellis, 2015), constructivista (Williams y Burden, 1997), y socioconstructivista (Lightbown y Spada, 2013) del aprendizaje, el docente asume principalmente un rol de facilitador y guía del aprendizaje, y busca la creación de múltiples oportunidades para que el alumno sea capaz de participar, interactuar y negociar significados en actividades más abiertas y menos controladas (Hall, 2011).

Contextos pragmático y mental

Como se mencionó previamente, existen múltiples factores contextuales que pueden generar tensión entre lo que el docente cree y lo que hace. Teniendo esto en cuenta, Li (2017) destaca que en toda aula dentro de un contexto institucional pueden reconocerse al menos dos componentes o contextos que interactúan entre sí: un contexto pragmático y otro mental.

Por una parte, el *contexto pragmático* abarca las condiciones “físicas” del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés y las circunstancias que lo afectan en un entorno específico. Por lo tanto, incluye no sólo los aspectos físicos del entorno, como el tamaño de la clase y los recursos disponibles, sino también factores institucionales e instruccionales, tales como las políticas educativas, las expectativas institucionales, la formación del profesorado, las prácticas de evaluación, y las presiones temporales para cumplir con el currículo (Li, 2017).

Por otra parte, el *contexto mental* se refiere tanto a los factores individuales como sociales que docentes y estudiantes aportan al proceso educativo (Li, 2017; Richards y Rodgers, 2014). A modo de ejemplo, los factores individuales de los estudiantes abarcan sus preferencias por ciertos estilos de aprendizaje, las estrategias utilizadas a la hora de aprender, y los factores afectivos y emocionales. Los factores sociales engloban creencias y expectativas que los alumnos poseen de la enseñanza y

aprendizaje de una LE que han sido moldeadas por sus experiencias de vida previas, y su contexto social, económico, educativo, y político (Barcelos, 2006; Kumaravadivelu, 2006). Teniendo en cuenta su carácter complejo y multifacético, la motivación no sólo posee una dimensión individual sino también una social. Es decir, la misma no es estática y puede ser influenciada por la interacción entre ambas dimensiones (Dörnyei y Ryan, 2015).

En Argentina variadas investigaciones como las de Pozzo (2009), Roccia, Sacchi, y Barbeito (2014), Salcedo y Sacchi (2014), Sacchi y Placci (2021), y Zappa-Hollman (2007) muestran cómo ciertas limitaciones del contexto pragmático y mental impiden que los educadores actúen en consonancia con sus creencias. En las mismas se advierte, por ejemplo, diversos problemas relacionados con el escaso tiempo de clases, el gran número de alumnos por aula, la heterogeneidad en sus competencias comunicativas, las normas apremiantes de las instituciones, la falta de recursos disponibles, la falta de motivación del alumnado y la ansiedad a la hora de utilizar la LE.

En definitiva, el docente debe enfrentar una variedad de factores que pueden generar una tensión entre sus convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y su desempeño áulico.

Metodología

Esta investigación de carácter cualitativa e interpretativa (Vasilachis de Gialdino, 2006) utilizó un diseño de naturaleza no experimental al explorar y describir las creencias de siete docentes de inglés y sus prácticas en un tiempo único y en el contexto auténtico donde se desarrollan. Para ello, se adoptó un enfoque fenomenológico (Hernández Sampieri, et al., 2014) que permitió capturar, desde una postura émica, la riqueza y diversidad de las creencias de los participantes.

Para delimitar la población (de profesores de ILE de San Juan), se tomó una muestra por conveniencia, que facilitó la selección de los participantes que estuvieran de acuerdo con ser informantes. Asimismo, la estructura de la muestra fue determinada a priori (casos-tipo), es decir, se definieron de antemano dos características principales que los participantes debían reunir:

1. contar con título docente, ya que se esperaba que la formación recibida en los profesorados permitiera a los docentes justificar sus decisiones y motivos.
2. haber ejercido dicha profesión por, al menos, cinco años.

El número de informantes fue definido a partir de la saturación de categorías (Hernández Sampieri, et al., 2014) y teniendo en cuenta el tamaño mínimo de muestra sugerido por Creswell (2013) para estudios cualitativos-fenomenológicos. La Tabla 1 muestra las características de la muestra en detalle.

Tabla 1

Conformación de la muestra

Participantes	Ubicación de la escuela		Tipo de escuela		Modalidad		Ciclo	
	Conurbano	Periferia	Gestión estatal	Gestión privada	Técnica	Académica (común)	Básico	Orientado
Participante 1	✓			✓		✓	✓	
Participante 2	✓		✓		✓			✓
Participante 3	✓		✓		✓			✓
Participante 4	✓		✓			✓		✓
Participante 5		✓	✓			✓	✓	
Participante 6	✓			✓		✓	✓	
Participante 7	✓		✓			✓	✓	

Nota. Adaptado de Masciadri (2024, p. 70)

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se utilizó un cuestionario autoadministrado semiestructurado en formato Formulario de Google, a través del cual se recabaron datos demográficos y algunos aspectos de la cognición docente. También, una entrevista semiestructurada que permitió profundizar los datos recabados en el cuestionario y una observación de clases semi estructurada no participante que permitió comparar lo expresado en el cuestionario y las entrevistas y las formas de actuar en el aula. Para facilitar la sistematización de los datos, se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos, ATLAS.ti., que permitió realizar un trabajo profundo de codificación y de identificación de citas relevantes. Finalmente, se llevó a cabo un análisis temático considerando los temas mediante un proceso de análisis inductivo y deductivo (Braun y Clarke, 2012). Los resultados surgen de la triangulación de los datos recabados por los instrumentos. Dicha triangulación posibilitó describir densamente las creencias, reducir

posibles sesgos interpretativos y generar confiabilidad en los datos e interpretaciones obtenidas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Principales hallazgos

La Tabla 2 a continuación refleja las tensiones existentes entre las concepciones de los participantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la LE y las formas en las que se desempeñan en el aula.

Tabla 2

Tensión en las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje de la LE

	Creencias	Tensiones
Enseñanza (Ellis, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014)	Enfoque comunicativo	Perspectiva tradicional y estructural
Aprendizaje (Ellis, 2015; Hall, 2011; Richards y Rodgers, 2014)	Cognitivismo, constructivismo y socioconstructivismo	Cognitivismo y conductismo

Como se observa, todos los participantes favorecen los principios del EC para la enseñanza del inglés al señalar la trascendencia que reviste exponer a los estudiantes a la lengua de manera contextualizada (Lightbown y Spada, 2013), de incentivarlos a comunicarse con otros hablantes, y de desarrollar su interlengua y competencia comunicativa a través del desarrollo integral de las cuatro macrohabilidades. Para ellos, en pocas palabras, enseñar una lengua no se traduce en la enseñanza de únicamente un código lingüístico sino también de otros aspectos como la cultura, las habilidades comunicativas y las habilidades pragmáticas. Sin embargo, los participantes parecen estar al tanto de que terminan asumiendo una postura más tradicional y estructural en el aula al poner un foco en la enseñanza de la gramática y al dejar de lado estos aspectos culturales o comunicativos señalados previamente.

Asimismo, sus maneras de concebir al aprendizaje de la lengua están relacionadas con los principios del EC y se corresponden con los postulados de las teorías cognitivas (Ellis, 2015; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006), constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje. Desde estas visiones, colocan al estudiante al

centro de la tríada pedagógica, y concuerdan en que la enseñanza debe ser personalizada y adecuada a los intereses y las experiencias de los aprendientes. Estas concepciones del aprendizaje podrían ser la razón por la cual la mayoría de los entrevistados argumenta que los enfoques integradores son ideales (Richards y Rodgers, 2014) para enseñar la lengua. A partir de estas actividades más funcionales e interactivas, los alumnos, como sugiere la participante 4, “aprenden haciendo” y construyen conocimientos por su cuenta. No obstante, las formas en las que terminan actuando en las clases fomentan aprendizajes principalmente cognitivos y conductistas. Es decir, esperan que los estudiantes, a través de la repetición y de ejercicios mecánicos y descontextualizados, incorporen las estructuras gramaticales a sus distintos repertorios de uso.

La Tabla 3 siguiente revela, nuevamente, una tensión entre las concepciones que los docentes poseen sobre las actividades (ideales) que deberían llevarse a cabo en el aula y aquellas (reales) que efectivamente realizan en el aula.

Tabla 3*Tensión en los tipos de actividades a realizar*

Actividades	Macrohabilidades a fomentar	Dimensiones de la LE a abarcar	Estructuración de la enseñanza	Ejemplos
Ideales	Prominencia en todas	Dimensión analítica y experiencial: foco en la comunicación (forma, función, e interacción)	Presentación, práctica y producción	Interacciones, juego de roles, películas, ejercicios de vacío de información
Reales	Prominencia en la habilidad escrita	Dimensión analítica: foco en la forma	Presentación, práctica	Ordenar y transformar oraciones, completar espacios con el verbo en el tiempo correcto

Los participantes pretenden desarrollar integralmente las cuatro macrohabilidades de la lengua, aunque terminan incentivando mayormente las habilidades receptivas. Asimismo, sostienen que la enseñanza de las formas de la lengua, es decir, su dimensión analítica, es tan importante como su dimensión experiencial (Littlewood, 2011), la cual debe ser fomentada a través de actividades más abiertas, contextualizadas, impredecibles y enfocadas en la transmisión de significados para que los aprendientes puedan comunicarse con otros en múltiples situaciones sociales. Al considerar esta visión de la enseñanza y sus concepciones cognitivistas y socioconstructivistas del aprendizaje, fue posible entender por qué sienten más afinidad por las actividades lúdicas, las canciones en inglés, las interacciones, los juegos de roles, y el uso de las TIC.

Por este motivo, asignan también prioridad a la etapa de producción, en la cual el estudiante utiliza la LE de manera creativa, trascendiendo el nivel de la oración para

comunicarse con otros, expresar ideas propias y negociar significados por medio de actividades más interactivas y auténticas (Richards y Rodgers, 2014).

A pesar de poseer estas creencias, todos los participantes lamentaron priorizar en sus clases la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011) mediante la práctica y automatización de ejercicios gramaticales controlados al nivel de la oración y desprovistos generalmente de un contexto y de un propósito comunicativo (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Los participantes aclaran en las entrevistas que sus clases se centran en la práctica de habilidades receptivas y la competencia gramatical, es decir, en la etapa de presentación y práctica, dejando de lado las habilidades productivas (por ejemplo, la habilidad del habla y la escritura) y la competencia comunicativa de sus estudiantes.

Ahora bien, como ya se ha mencionado, la presencia de diversas limitaciones contextuales, las cuales están interrelacionadas, pareciera impedir que los participantes actúen conforme a sus creencias. Tomando como referencia a Li (2017), en la Tabla 4 más abajo se han resumido las principales limitaciones provenientes del contexto pragmático y mental.

Tabla 4

Contexto pragmático y mental: principales limitaciones

Contexto pragmático	Contexto mental
-Falta de tiempo	-Falta de motivación
-Presión por cubrir el programa	-Dificultades para comprender la LE
-Aulas sobrepobladas y multinivel	-Ansiedad y vergüenza
-Escaso fomento de las cuatro macrohabilidades por parte de otros docentes	-Actitudes negativas hacia el aprendizaje de la LE y su comunidad de habla
-Problemáticas socioeconómicas	-Escasas habilidades cognitivas generales
-Falta de recursos en las aulas	

Respecto del contexto pragmático, algunos participantes argumentan que es difícil incentivar, interactuar y supervisar a treinta o, a veces, cuarenta aprendientes con niveles dispares de lengua. Asimismo, la falta de recursos y de tiempo, y la presión por

cubrir el programa atentan contra una posible personalización de una enseñanza más comunicativa de la lengua. En efecto, la mayoría de los educadores señalan que no disponen del tiempo suficiente para fomentar la etapa de producción. La situación se exacerba cuando los docentes de años anteriores evitaron proponer a sus alumnos actividades más centradas en la comunicación. De esta manera, los profesores enfrentan dificultades, por ejemplo, para lograr que sus estudiantes hablen y escriban en inglés. Finalmente, los docentes desempeñándose en escuelas de gestión estatal señalaron las diversas problemáticas socioeconómicas que atraviesan muchos de sus alumnos y la poca constancia que estos tienen a la hora de asistir a clases, así como también al momento de estudiar.

La mayor dificultad señalada proveniente del contexto mental es la falta de motivación del alumnado a la hora de aprender la LE. Además, se destacan otras problemáticas como problemas de ansiedad y vergüenza de los estudiantes al momento de hablar en inglés, y un pobre desarrollo de sus habilidades cognitivas en general (por ejemplo, de sus habilidades de lectura comprensiva global) que los inhibe a la hora de entender y expresar en la lengua meta. Esta situación se agrava en el caso de aquellos aprendientes que parecen poseer ciertas actitudes negativas hacia la LE y sus comunidades de habla.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo se han descrito las creencias que siete docentes de inglés como lengua extranjera de San Juan poseen acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Al mismo tiempo, se ha podido advertir la complejidad inherente a las aulas de lenguas extranjeras. Visibilizar esta complejidad es entender, como sugieren Borg (2006) y Kumaravadivelu (2006), que el contexto tiene una incidencia profunda en las prácticas docentes. En efecto, en este artículo se han señalado ciertas tensiones y contradicciones entre lo que los educadores dicen y luego hacen. Tales tensiones pueden estar influenciadas por las diversas limitaciones provenientes de los heterogéneos contextos de actuación. Interesantemente, estos resultados no solo coinciden con las investigaciones realizadas en Argentina que han sido señaladas anteriormente sino también con los avances del proyecto de investigación “La nueva normalidad en la clase de inglés: tensiones y desafíos”, desarrollado en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional

de San Juan¹. Los participantes de este proyecto también hacen referencia a la presencia de factores contextuales pragmáticos y mentales similares en distintas escuelas secundarias de San Juan que dificultan la puesta en práctica de sus creencias.

A partir de estas revelaciones, se resalta la necesidad imperante de establecer reformas políticas, institucionales y pedagógicas que permitan a los docentes de lenguas extranjeras de la provincia trascender una enseñanza de la LE como un código lingüístico. A modo de ejemplo, aumentar la carga horaria del profesor de inglés representaría grandes beneficios. Por un lado, podría potenciar sus posibilidades de concentrar horas en una misma institución y reducir la condición de profesor “taxi” experimentada por un gran número de docentes sanjuaninos. Por otro lado, podría reducir el número total de estudiantes que cada docente tiene a su cargo (todos los participantes entrevistados manifestaron ser responsables de más de cuatrocientos estudiantes), hecho que permitiría al docente enfocarse más en los intereses, fortalezas y debilidades de sus aprendientes. De igual manera, se podría contribuir a la personalización de la enseñanza de la lengua si se redujese la cantidad de estudiantes presentes en las aulas o si, al menos, se asignasen dos docentes por curso.

Para concluir, reflexionar acerca de los contextos de actuación docente permite entender que cualquier directiva ministerial no puede ser simplemente acatada y aplicada al modo de una receta pedagógica. Por lo tanto, cualquier replanteo educativo o pedagógico debe estar indefectiblemente acompañado de una serie de cambios estructurales que permitan una enseñanza de la LE relevante. Si estos cambios surgen a partir de la voz de los educadores y sus problemáticas, los mismos indudablemente contribuirán a mejorar la enseñanza del ILE en escuelas de nivel medio de la provincia.

Referencias bibliográficas

- Barcelos, A. M. F. (2006). Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.171-199). Springer.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Continuum.
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five*

¹ Proyecto CICITCA, convocatoria 2022, aprobado por Resolución 1501/23-R-UNSJ.

Approaches. SAGE.

Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill

Kumaravadelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.

Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Li, L. (2017). *Social interaction and teacher cognition*. Edinburgh University Press.

Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 541-557). Routledge.

Masciadri Bongiovanni, R. D. (2024). *Las creencias de siete docentes de inglés como lengua extranjera y sus actuaciones pedagógicas en escuelas de nivel medio de la provincia de San Juan* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4498>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Phillips, S., y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.

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

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Roccia, V., Sacchi, F. y Barbeito, C. (2014). Creencias y currículo: resultados de un estudio de caso múltiple de docentes de inglés de nivel primario y medio de Río Cuarto. En M. Alonso, E. Cadario, e I. Masellis (Comp.), *Acerca de la Didáctica e Investigación en Lengua Extranjera: Terceras Jornadas de Investigación y Cuartas Jornadas de*

Producción del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas (pp. 93-106). UniRio Editora. E-Book.

- Sacchi, F. y Placci, G. (2021). Beliefs about Learning and Teaching English in Secondary School: Voices of the Participants. En Valsecchi, M.I.; Barbeito, M.C. y Placci, G. (Eds.) *Beliefs in Foreign Language Learning. Listening to Teachers and Students' Voices: Research-based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Contexts*. (pp.54-70). UniRío Editora.
- Salcedo, N., y Sacchi, F. (2014). The role of culture in the EFL classroom: A study of teachers' beliefs and practices. En D. L. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y M. A. Soto, M.A. (Eds.), *English Language Teaching in the Post-Methods Era: Selected papers from the 39th FAAP Conference* (pp. 81–91). APISE.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Woods, D. (2006). The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 201-229). Springer
- Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41(3), 618-625.

Desafíos y adaptaciones pedagógicas en la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de San Juan

María Victoria Sergo

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan -

CONICET

victoriasergo@gmail.com

Resumen

Este trabajo, derivado de la tesis doctoral *"El rol del contexto de enseñanza en las prácticas de inglés como lengua extranjera (ILE) en San Juan"*, examina los desafíos y las adaptaciones pedagógicas en la enseñanza del ILE en cuatro escuelas urbanas de San Juan. A partir de cuestionarios y entrevistas con docentes de ILE, así como de observaciones de clases y notas de campo, se identifican problemáticas como la desmotivación estudiantil, la falta de disciplina, la escasez de recursos y el bajo nivel de competencia, que dificultan la implementación de estrategias didácticas efectivas. Los resultados preliminares revelan que los docentes realizan ajustes puntuales, como actividades complementarias y tareas adaptadas, para captar el interés de los estudiantes. No obstante, estas acciones no siempre propician un aprendizaje significativo. El estudio destaca la importancia de incorporar una perspectiva ecológica en los programas de formación docente, que permita integrar las particularidades del entorno escolar y promover el desarrollo de competencias más complejas.

Palabras clave: enseñanza - ILE- escuelas urbanas- desafíos- adaptaciones

Abstract

This study, derived from the doctoral thesis "*The Role of the Teaching Context in English as a Foreign Language (EFL) Practices in San Juan*," examines the challenges and pedagogical adaptations in EFL teaching in four urban schools in San Juan. Based on questionnaires and interviews with EFL teachers, as well as classroom observations and field notes, it identifies issues such as student demotivation, lack of discipline, scarcity of resources, and low proficiency levels, which hinder the effective implementation of teaching strategies. Preliminary findings reveal that teachers resort to specific adjustments, such as supplementary activities and adapted tasks, to engage students. However, these actions do not always lead to meaningful learning. The study underscores the importance of incorporating an ecological perspective into teacher training programs to integrate the specific characteristics of the school environment and foster the development of more complex competencies.

Key words: teaching - EFL- urban schools- challenges- adjustments

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) enfrenta múltiples desafíos en contextos educativos marcados por condiciones socioeconómicas y culturales heterogéneas. Aquellos docentes que trabajan en escuelas urbanas con tres horas cátedra semanales de ILE se encuentran con factores que condicionan significativamente sus prácticas pedagógicas. Estudios realizados en Argentina han evidenciado estas dificultades. Por ejemplo, Zappa-Hollman (2007) analizó escuelas secundarias públicas de ocho provincias y concluyó que, aunque los docentes valoran su formación académica, esta no aborda las particularidades del contexto argentino. Estas especificidades incluyen clases con más de 30 alumnos, una carga horaria limitada y acceso restringido a recursos pedagógicos. En áreas rurales, los profesores enfrentan además desafíos específicos, como la falta de relevancia percibida del inglés, problemas de violencia intrafamiliar y la enseñanza a jóvenes provenientes de hogares con acceso limitado a la alfabetización, lo que limita el apoyo escolar que estos alumnos puedan recibir de parte de sus familias. Sacchi y Placci (2021) complementaron estos hallazgos al identificar la indisciplina estudiantil como un obstáculo adicional.

A nivel local, al analizar la enseñanza del ILE mediada por TIC antes, durante y después de la pandemia, Sergo (2023) observó que tanto el uso de la tecnología como las actividades implementadas por los docentes estaban profundamente influenciados por factores institucionales y socioeconómicos. En particular, las prácticas de los profesores dependían de los requerimientos específicos de cada escuela, del grado de autonomía otorgado a los docentes para decidir cómo enseñar, y de condiciones como los recursos tecnológicos disponibles, la cantidad de estudiantes por curso y el nivel de inglés de los alumnos.

Con base en la premisa de que el contexto socioeducativo es determinante en las prácticas docentes (Kumaravadivelu, 2003; 2006), este trabajo se deriva de la tesis doctoral titulada “El rol del contexto de enseñanza en las prácticas de ILE en la provincia de San Juan”, que está siendo desarrollada gracias al co-financiamiento de una beca de CONICET y la UNSJ. La investigación tiene como objetivo describir los factores que afectan la enseñanza de ILE en tres tipos de escuelas secundarias de San Juan: a) rurales, b) urbanas de gestión estatal o privada con tres horas cátedra de inglés, y c) privadas bilingües o con más de tres horas cátedra de inglés. Este artículo se enfoca particularmente en las escuelas urbanas, con el propósito de:

- Explorar los desafíos que enfrentan los docentes al enseñar ILE en este contexto específico.
- Identificar las adaptaciones pedagógicas implementadas para ajustar sus prácticas a las necesidades del entorno escolar.

Marco Teórico

El Enfoque Comunicativo y su impacto en la enseñanza del ILE

Desde el surgimiento de la Lingüística Aplicada como disciplina a mediados del siglo XX, los investigadores en este campo se han centrado en desarrollar diversos métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), con el fin de encontrar el método más eficaz. A medida que otros campos como la Lingüística, la Psicolingüística y las Ciencias de la Educación avanzaron, surgieron nuevos enfoques que incorporaban diferentes concepciones sobre la lengua y el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014; Sergo, 2023).

Esta constante evolución en el campo permitió un cambio significativo en la enseñanza del ILE: se pasó de métodos centrados en la repetición, imitación y memorización de patrones gramaticales y elementos aislados, a enfoques que privilegian el uso auténtico de la lengua (Brown y Lee, 2015; Richards y Rodgers, 2014). Esta última etapa, a veces descrita como una *nueva era* (Brown y Lee, 2015), estuvo signada por el desarrollo del Enfoque Comunicativo (EC), cuyo objetivo principal es que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para comunicarse de manera efectiva y adecuada (Littlewood, 2011). Entre sus principios, el EC promueve:

- a. Fomentar el desarrollo de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, gramatical, sociolingüística, y discursiva (Brown y Lee, 2015; Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014);
- b. Crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes logren usar la lengua con precisión y fluidez (Brown y Lee, 2015; Littlewood, 2011), abordando tanto las formas como las funciones de la lengua;
- c. Diseñar actividades que motiven a los aprendices a emplear la lengua de forma significativa y auténtica (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014);

- d. Preparar a los alumnos para usar la lengua en contextos reales e improvisados, integrando las habilidades productivas y receptivas así como también ofreciendo práctica contextualizada (Brown y Lee, 2015);
- e. Incentivar la autonomía de los estudiantes al ofrecerles la posibilidad de participar en interacciones significativas y actividades colaborativas, que les permitan negociar significados en la lengua meta (Brown y Lee, 2015).

La llegada del EC implicó un cambio de paradigma en la enseñanza de LE. Al comienzo, su implementación presentó algunos desafíos en contextos de inmersión débil, es decir, en entornos de instrucción formal donde la lengua meta no se utiliza en la comunidad que la estudia (Hummel, 2014; Littlewood, 2011). Para superar estas dificultades, surgieron diversas versiones del enfoque, conocidas como fuerte y débil, que ajustaban el énfasis en las formas y funciones de la lengua según las oportunidades reales de uso disponibles para los estudiantes (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011). Además, se desarrollaron diferentes marcos y modelos que proponían secuencias didácticas basadas en los principios del EC para guiar la enseñanza del ILE (Harmer, 2010; Woodward y Ur, 2010), consolidando su influencia global.

El impacto del EC fue tan significativo que su nombre comenzó a asociarse con prácticamente todos los modelos emergentes, y la mayoría de los libros de texto diseñados para la enseñanza del ILE afirmaban estar basados en sus principios (Brown y Lee, 2015). Esta tendencia llevó a que algunos autores argumentaran que el EC había perdido su esencia, ya que sus límites se habían vuelto difusos (Bax, 2003; Spada, 2007).

Aunque el EC continúa siendo, incluso como un "término paraguas", un recordatorio valioso de que el objetivo de la enseñanza no es que los estudiantes adquieran la lengua de manera fragmentada, sino que desarrollen su competencia comunicativa (Littlewood, 2011), también ha sido objeto de críticas. Estas señalan que el EC priorizó aspectos lingüísticos y didácticos diseñados para una audiencia universal y atemporal de estudiantes, lo que llevó a una visión reduccionista del proceso de enseñanza-aprendizaje, subestimando la importancia del contexto escolar y sus influencias sociales, culturales y lingüísticas (Bax, 2003; Klett, 2022). De acuerdo con Bax (2003), el mayor problema que presenta el EC es que sus prioridades se relacionan con lo metodológico, con la forma en que se debe enseñar, sin considerar los factores contextuales que inciden en la enseñanza:

Al centrarse en la comunicación y, de forma implícita, en la metodología, relega y minimiza la importancia del contexto en el que se enseña. Esto lleva a la idea

de que el EC funcionará en cualquier lugar, sugiriendo que la metodología es la clave y la solución mágica para todos los estudiantes. Al enfocarse en lo que debe hacer el docente, inevitablemente desvía la atención del contexto en el que este opera. (p. 281)

Klett (2022) sostiene que la práctica educativa debe ser entendida como una experiencia social, compleja y contextualizada, en la que interactúan saberes, lenguas y culturas educativas. Reconocer esta dimensión implica entender que el aprendizaje de una lengua no se desarrolla en un vacío, sino en un entorno dinámico en el que las relaciones entre estudiantes, docentes, instituciones y comunidades se entrelazan con múltiples influencias sociales. Estas interacciones afectan tanto al contenido enseñado como a las prácticas pedagógicas, configurando un proceso de enseñanza-aprendizaje profundamente condicionado por el contexto.

Hacia una perspectiva ecológica para la enseñanza del ILE

Como es posible advertir en los estudios mencionados en la introducción (Sacchi y Placci, 2021; Sergo, 2023; Zappa-Hollman, 2007), el contexto escolar, con sus tradiciones, particularidades, creencias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, juega un papel determinante en la manera en que los alumnos se apropian de una nueva lengua. Autores como Kumaravadivelu (2003, 2006) y Dabène y Rispail (2008) refuerzan la idea de que es crucial adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad de los estudiantes, y destacan la necesidad de considerar las realidades locales en la formación docente.

En línea con esto, Klett (2019) sugiere la adopción de una perspectiva ecológica para la enseñanza de LE. Para esta autora, una didáctica ecológica es aquella que tiene en cuenta “el entorno y la alteridad” (p. 49). Banegas y Sanchez (2024) proponen que la formación de docentes de ILE también adopte esta perspectiva, argumentando que las prácticas de los profesores en el aula no solo influyen en el contexto, sino que están condicionadas por las características de este.

Kumaravadivelu (2003, 2006) plantea que, en lugar de los métodos, los contextos específicos deberían ser los principales determinantes de la pedagogía en la enseñanza de LE. Desde esta mirada, desarrolla una pedagogía post-método basada en tres parámetros interrelacionados: particularidad, practicidad y posibilidad.

- a. Particularidad: enfatiza la importancia de adaptar la enseñanza a las características únicas de los estudiantes, incluyendo sus intereses, metas, y el contexto sociocultural e institucional en el que aprenden.
- b. Practicidad: destaca la necesidad de evaluar cómo los métodos y enfoques pueden implementarse eficazmente en situaciones específicas, considerando factores como el tiempo, los recursos, las necesidades de los estudiantes y el tamaño de las clases. Los docentes reflexionan y ajustan sus prácticas, vinculando teoría y experiencia.
- c. Posibilidad: resalta el papel de los docentes en aprovechar el conocimiento y las creencias de los estudiantes para guiarlos en la construcción de su identidad y en su contribución al cambio social, alejándose de enfoques genéricos y descontextualizados.

Brown y Lee (2015) también respaldan esta perspectiva y proponen que la enseñanza del ILE se base en ocho principios: 1. automaticidad, 2. transferencia, 3. recompensa, 4. auto-regulación, 5. identidad y compromiso, 6. interacción, 7. lengua-cultura, y 8. agencia. Estos principios siguen una secuencia lógica que avanza desde los aspectos más cognitivos e individuales hacia las interacciones sociales del aprendiz, y finalmente, su rol como agente dentro de un contexto cultural. Es importante destacar que ninguno de estos principios está aislado; todos se interrelacionan y se afectan mutuamente, presentando áreas de superposición. Sin embargo, para los fines de este trabajo, no se detallará cada uno de ellos por separado. En cambio, se busca ilustrar cómo diferentes autores han conceptualizado principios generales que puedan orientar las prácticas docentes dentro de un enfoque ecléctico e informado.

Para concluir este apartado, se destaca, en concordancia con Brown y Lee (2015), que la evolución del campo ha brindado valiosas lecciones. En primer lugar, se ha subrayado la importancia fundamental de priorizar el uso de la lengua en la enseñanza de LE. En segundo lugar, se ha reconocido la diversidad de contextos en los que se lleva a cabo esta enseñanza, considerando factores como el nivel socioeconómico de los estudiantes, las características culturales de la comunidad, así como las influencias políticas y socio-psicológicas. Finalmente, se ha manifestado la necesidad de practicar el eclecticismo de manera informada en la enseñanza de LE. Este desarrollo es crucial para los formadores de futuros profesores de ILE, ya que "no imbuir relevancia podría llevar a la preparación para un contexto que simplemente no existe" (Banegas y Sánchez, 2023, p. 7).

Metodología

Diseño de investigación

Este trabajo de investigación se enmarca epistemológicamente en la Teoría de la Complejidad (Morin, 2006), dado que parte de la premisa de que la complejidad es una característica inherente a la vida y al entorno en el que habitamos. Según esta perspectiva, la comprensión de cualquier sistema requiere considerar sus múltiples dimensiones y niveles de organización. En este caso, el sistema complejo estudiado es la enseñanza del ILE en escuelas urbanas de gestión estatal y/o privada con tres horas cátedra de ILE. Como fue expuesto en la introducción de este trabajo, esta publicación se concentra específicamente en describir los desafíos y las adaptaciones pedagógicas de los profesores de ILE que se desempeñan en este tipo de instituciones.

El diseño metodológico se basa en un enfoque cualitativo, puesto que busca comprender el objeto de estudio desde el punto de vista de los profesores participantes (Hernández Sampieri et al., 2014).

Recolección y análisis de datos

La muestra del trabajo de investigación del que este estudio se desprende estuvo conformada por doce docentes de ILE, distribuidos equitativamente entre tres tipos de instituciones (rurales, urbanas, y privadas bilingües), y por doce autoridades de dichas escuelas. No obstante, para este artículo se analizaron únicamente los datos proporcionados por cuatro docentes que trabajan en escuelas urbanas de la provincia con características similares. Tres de estas instituciones son de gestión estatal, mientras que una es una escuela parroquial de gestión privada. Todas están ubicadas en la capital de San Juan, dentro del mismo radio geográfico. Aunque la escuela parroquial pertenece a la gestión privada, su cuota es muy baja, lo que hace que los estudiantes que asisten a ella presenten características socioculturales similares a los de las otras tres escuelas.

Entre mediados de 2023 y mayo de 2024, se aplicaron cuatro instrumentos:

1. cuestionarios autoadministrados con preguntas principalmente cerradas;
2. entrevistas semiestructuradas, cuya flexibilidad permitió adaptar preguntas según las respuestas brindadas en el cuestionario por los participantes y los temas emergentes durante la interacción;

3. observaciones de clases (tres por docente), que fueron no participativas y semiestructuradas y estuvieron enfocadas en describir aspectos contextuales y las características de los estudiantes;
4. diarios de campo para documentar detalles cualitativos durante las observaciones.

Es relevante destacar que los datos cualitativos están siendo organizados y analizados con el apoyo del programa ATLAS.Ti. Este software permite emplear herramientas clave como la codificación, la elaboración de memos, la identificación de citas relevantes y el establecimiento de relaciones entre categorías, lo que contribuye a una organización más eficiente y a una comprensión más profunda de los datos recolectados.

Hallazgos preliminares

Este apartado se estructura comenzando con la exposición de los desafíos enfrentados por los docentes de las escuelas urbanas de San Juan que participaron en este estudio. En segundo lugar, se describen las adaptaciones pedagógicas implementadas para abordar dichas dificultades.

Desafíos en la enseñanza del ILE en escuelas urbanas

En consonancia con los datos obtenidos por Sacchi y Placci (2021) y Zappa-Hollman (2007), se identificó que uno de los principales desafíos para los docentes en las escuelas urbanas es la desmotivación estudiantil. La mayoría de los participantes que trabajan en este tipo de instituciones señaló que los alumnos tienden a adoptar una actitud pasiva en clase y se distraen con facilidad, recurriendo al celular y las redes sociales tan pronto como pierden interés en las actividades propuestas. A continuación, se exponen algunos comentarios de los participantes:

“No es que no les gusta el inglés. Saben la importancia que tiene, pero tengo que luchar constantemente contra las redes sociales, contra la distracción. Cada vez están más perezosos. No tienen ganas. Están cansados. Siento que estoy en competencia con las redes sociales, con el contenido que es rápido”. (P1)

“Mi principal desafío es la desmotivación de los chicos. Los niños hoy en día tienen un attention span cada vez más corto, porque están acostumbrados a cambiar de actividad a cada rato, a que todo sea rápido con el celular. Entonces

se aburren si tienen que hacer alguna actividad en el libro. Por ejemplo, quiero que hagan un reading y, como no les interesa, empiezan a conversar con el de al lado. Les decís que si quieren pueden leer de a dos, pero igual los perdés”. (P2)

En relación con esta problemática, los docentes también señalaron la falta de disciplina y el escaso compromiso de los estudiantes. Por ejemplo, la participante 1 comentó: “Algunos alumnos no tienen libros ni llevan los útiles escolares, lo que limita su participación activa en las clases”. Por su parte, la participante 4 destacó que sus clases tenían lugar en la primera hora de la mañana, lo que afectaba el desempeño de los alumnos: “La indisciplina es muy grande. Están toda la clase conversando, no te escuchan. No toman en serio la clase”. Además, mencionó que durante la primera parte de la clase los estudiantes solían estar adormecidos, y una vez que se despertaban, adoptaban actitudes disruptivas que dificultaban el desarrollo de las actividades planificadas.

Otro desafío identificado fue la falta de recursos en las instituciones, lo cual limita a los docentes en cuanto al tipo de actividades que pueden planificar y realizar, en comparación con aquellas que podrían llevar a cabo en contextos con mejores condiciones materiales. A modo ilustrativo, el participante 3 comentó:

“Si tengo que comparar mi calidad de enseñanza acá con la que puedo brindar en el privado, con todos los recursos que utilizo, allá es muchísimo mejor. Yo tengo computadoras, televisor, parlantes, y en esta escuela no tengo nada. Si bien acá puedo prepararles algo desde mi compu, tenemos que trabajar todos a la vez y no todos terminan participando”. (P3)

Cabe destacar que las observaciones realizadas confirmaron esta situación en cada una de las escuelas urbanas analizadas en este estudio. Asimismo, se evidenció que, cuando los docentes utilizaban materiales didácticos complementarios, como parlantes, tarjetas plastificadas, imágenes o videos, estos recursos habían sido elaborados y financiados por ellos mismos. En muchos casos, los materiales se reproducían desde equipos personales, como computadoras o parlantes propios, debido a la falta de provisión por parte de las instituciones. En línea con los resultados obtenidos por Sergo (2023), el comentario del participante 3 permite ver cómo la carencia de recursos en las escuelas no solo limita la variedad de estrategias didácticas disponibles, sino también dificulta garantizar la participación de todos los estudiantes en las actividades propuestas.

Por último, un informante señaló como problemática el bajo nivel de competencia en ILE con el que los estudiantes llegan a los años más avanzados. Este comentario no se desprende de expectativas personales del docente. Más bien, se corresponde con la falta de conocimientos básicos requeridos para el año escolar correspondiente y la ausencia de hábitos como la lectura o la realización de ejercicios de comprensión por parte de los alumnos. Esta brecha obliga a los docentes a dedicar tiempo desde el inicio del año para abordar estas carencias, afectando el desarrollo del programa previsto. En relación con esto, el participante 3 expresó:

“Me enfrento con esta realidad de que los alumnos no saben muchas cosas que tendrían que saber. No sólo no manejan ciertos temas básicos, sino que tampoco están acostumbrados a escuchar a alguien hablar inglés. Entonces el inglés ya es la primera barrera. Yo soy el profesor que les habla en inglés, al que no le entienden. Además, no están acostumbrados a lecturas, ni siquiera a una lectura cortita”. (P3)

Si bien el bajo nivel académico no fue mencionado de forma explícita por los otros informantes como un desafío, se advirtió implícitamente que experimentaban situaciones similares en sus clases. Por ejemplo, la participante 2 aclaró que la práctica de escucha comprensiva que realizaban en sus clases era casi nula, dado que los estudiantes no estaban acostumbrados a escuchar audios en inglés, no los entendían, y se frustraban cuando tenían que hacer una actividad de este tipo.

Adaptaciones pedagógicas

Teniendo en cuenta lo expuesto en el subapartado anterior, se observa que la falta de motivación y la limitada capacidad de atención de los alumnos parecen incidir en su participación en tareas que requieren mayores niveles de concentración, como actividades de lectura o ejercicios de práctica controlada y/o libre del idioma. Esto lleva a los docentes a ajustar constantemente sus estrategias de enseñanza.

En cuanto a las adaptaciones realizadas, todos los participantes señalaron que recurren a actividades complementarias para captar la atención de los estudiantes e intentar involucrarlos. Estas actividades incluyen ejercicios en línea de práctica controlada que los alumnos pueden resolver en grupos compartiendo sus dispositivos móviles, así como también juegos, tanto digitales (utilizando aplicaciones como Quizizz o Kahoot) como tradicionales, como el Ahorcado o el Tatetí.

De igual manera, estos ajustes no siempre son suficientes. La participante 2 mencionó que había intentado usar canciones en inglés, pero explicó que las actividades que había preparado no les gustaron a los estudiantes ya que ellos escuchaban cumbia o trap en español. De modo similar, la participante 4 aclaró que intentó implementar varias estrategias para “enganchar” a los alumnos, desde lectura de cuentos cortos de terror hasta proyectos para que trabajen en grupos. Sin embargo, ninguno de estos cambios logró su cometido.

Otra estrategia a la que recurren los profesores es la de ajustar el nivel de las actividades para adaptarlas a las capacidades y necesidades de los alumnos. Como se mencionó en el apartado anterior, esto suele implicar la evitación de ciertos tipos de ejercicios, como los de escucha o lectura comprensiva, que resultan particularmente desafiantes. En su lugar, los docentes optan por actividades más accesibles que los estudiantes están dispuestos a realizar. Por ejemplo, la participante 4, quien se enfrentaba a altos niveles de indisciplina, comentó que a sus alumnos les gustaba realizar manualidades, como maquetas y dibujos. Para aprovechar esta preferencia, les pedía crear estas manualidades y luego describirlas, aunque fuera “al menos en una oración”.

Otra forma de ajustar el nivel consiste en adaptarse al ritmo de trabajo de los estudiantes. El participante 3 destacó la importancia de las actividades de roles para promover la interacción y el aprendizaje de una lengua. Debido al bajo nivel de inglés y la falta de motivación de sus alumnos, adaptó estas actividades proporcionándoles un modelo de entrevista como guía y pidiéndoles que creen un diálogo similar. Sin embargo, completar estas dos tareas les suele tomar dos o tres clases.

Finalmente, para abordar el bajo nivel de comprensión lectora en inglés, el mismo participante elaboró una guía en español con estrategias específicas para trabajar ejercicios de comprensión lectora. Luego, animó a los estudiantes a aplicar esas estrategias al trabajar con textos en inglés, facilitando así el proceso de transferencia y el desarrollo de esta habilidad. No obstante, abordar la lectura comprensiva en español en el nivel medio ocupaba gran parte del tiempo de clase e implicaba reducir contenidos de ILE correspondientes a ese ciclo lectivo.

Los resultados obtenidos evidencian una brecha significativa entre los principios teóricos del EC (Brown y Lee, 2015; Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014) y las prácticas pedagógicas reales en contextos específicos, concretamente en las escuelas

urbanas en San Juan. Aunque el EC promueve el desarrollo de competencias comunicativas integrales, su implementación en contextos escolares con características como recursos limitados y desafíos contextuales parece estar restringida a adaptaciones puntuales y de corto alcance.

En este marco, las estrategias empleadas por los docentes logran involucrar a algunos alumnos en momentos específicos, reflejando los constantes ajustes que los educadores deben realizar. Sin embargo, estas acciones parecen ser efectivas solo a corto plazo, ya que no se enfocan en el desarrollo de competencias más profundas, como el pensamiento crítico, ni en el uso contextualizado de la lengua. En muchos casos, estas prácticas se centran más en mantener la atención momentánea de los estudiantes que en fomentar un aprendizaje significativo.

Además, los comentarios de los docentes reflejan que asumen gran parte de la responsabilidad de captar y mantener la atención de los estudiantes, transformando su rol de educadores en uno más orientado a responder a demandas externas e inmediatas. Esto pone de manifiesto la necesidad de superar enfoques centrados en la inmediatez y avanzar hacia prácticas pedagógicas que promuevan un aprendizaje sostenido y contextualizado, centradas en el uso auténtico y significativo del ILE.

Al mismo tiempo, estos hallazgos plantean interrogantes sobre la sostenibilidad de las prácticas actuales y la limitada autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La dependencia de actividades diseñadas para "enganchar" a los alumnos, como juegos o proyectos atractivos, sugiere que los esfuerzos docentes se centran más en mitigar la desmotivación y los bajos niveles de competencia, y que a nivel macro no se están abordando las causas estructurales subyacentes de estos problemas.

Por último, las estrategias orientadas a simplificar tareas, aunque pueden resultar útiles en contextos inmediatos, podrían perpetuar una cultura de expectativas bajas y restringir la exposición de los estudiantes a experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Además, esto puede limitar las oportunidades de los estudiantes para enfrentarse a desafíos cognitivos que promuevan un aprendizaje significativo, la transferencia de habilidades y el desarrollo de su competencia comunicativa a largo plazo.

Dicho esto, se destaca la importancia de adoptar una perspectiva ecológica en la enseñanza del ILE. Si bien los docentes implementan ajustes significativos para adaptarse a las particularidades de sus contextos (Kumaravadivelu, 2003; 2006), estas

adaptaciones no siempre logran promover el desarrollo de las competencias que los alumnos deberían estar trabajando. Esto subraya la necesidad de trascender enfoques universales y avanzar hacia prácticas pedagógicas informadas por las realidades locales, como proponen Kumaravadivelu (2003; 2006) y Brown y Lee (2015), entre otros autores. En este sentido, resulta crucial el rol de los formadores de docentes para promover una enseñanza ecléctica e informada que responda a las complejidades del contexto en el que se enseña.

Conclusiones

El presente estudio sobre los desafíos y las adaptaciones pedagógicas realizadas por los docentes de ILE en escuelas urbanas de San Juan revela una serie de retos que impactan la calidad de la enseñanza en estos contextos. La desmotivación estudiantil, la falta de disciplina, la escasez de recursos y el bajo nivel de competencia de los estudiantes son factores recurrentes que dificultan la implementación efectiva de estrategias didácticas en escuelas urbanas de la provincia de San Juan. Estos problemas son consistentes con los hallazgos previos en la literatura y reflejan una brecha significativa entre los ideales pedagógicos y la realidad de las aulas. Los docentes, frente a estas dificultades, se ven forzados a realizar constantes ajustes en sus enfoques de enseñanza, aunque estos cambios suelen ser puntuales y a corto plazo.

Las adaptaciones pedagógicas implementadas incluyen actividades complementarias y el ajuste del nivel de las tareas, buscando involucrar a los estudiantes y adaptarse a sus necesidades inmediatas. Sin embargo, estas estrategias, aunque útiles en ciertos momentos, no parecen ser suficientes para promover un aprendizaje significativo y sostenido. Esta situación pone en evidencia la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas hacia enfoques que promuevan un aprendizaje significativo y contextualizado, en lugar de depender de soluciones inmediatas que solo resuelven temporalmente los problemas.

Se considera necesario adoptar una perspectiva ecológica en la enseñanza del ILE, que tenga en cuenta las particularidades de cada contexto (Banegas y Sánchez, 2023). La formación docente desempeña un papel fundamental en este proceso. Si en los dispositivos de formación docente se fomenta un enfoque ecléctico que responda a las complejidades de las realidades locales, tal vez se pueda avanzar hacia una enseñanza del ILE más efectiva, adaptada y relevante para cada contexto.

Referencias Bibliográficas

- Banegas, D. L., y Sanchez, H. S. (2023). Editorial: Social justice and language teacher education from Latin America. *Teachers and Teaching*, 30(2), 131-138.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2169669>
- Bax, S. (2003). The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, Volume 53(3), 278-287.
- Brown, H. D., y Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Fourth edition). Pearson Education.
- Dabène, M., y Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique: Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas Extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Ediciones Santillana S.A.
- Harmer, J. (2010). *How to teach English* (6th Edition). Pearson/Longman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices*. Wiley Blackwell.
- Klett, E. (2019). Una perspectiva ecológica para la didáctica de las lenguas extranjeras y los materiales en uso. *Revista Estudios de Lenguas*, Volumen 2(1), 43-54.
- Klett, E. (2022). De la didáctica de lenguas extranjeras a la sociodidáctica. En E. Klett, *Las lenguas extranjeras en foco: Aspectos psicológicos, didácticos y socioculturales* (pp. 85-116). Editores Asociados.
- Kumaravadelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching. An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Vol. II* (pp. 541-557). Routledge. Taylor & Francis Group.

- Morin, E. (2006). *El Método 1. La naturaleza de la naturaleza* (9a ed). Ediciones Cátedra.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (Third edition). Cambridge University Press.
- Sacchi, F., y Placci, G. (2021). Beliefs about Learning and Teaching English in Secondary School: Voices of the Participants. *Beliefs in Foreign Language Learning. Listening to Teachers and Students' Voices : Research-Based Studies in Argentinian and Brazilian Educational Context*.
- Sergo, M. V. (2023). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: Percepciones de los profesores sanjuaninos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4262>
- Spada, N. (2007). Chapter 18. Communicative Language Teaching. Current Status and Future Prospects. En J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching. Part 1.: Vol. Volume 11* (271-288). Springer.
- Woodward, T., y Ur, P. (2010). *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press.
- Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41(3), 618-625.
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00094.x>

El uso de la transcripción fonémica como herramienta para mejorar la pronunciación del inglés

Andrea Leceta

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan
andreleceta@gmail.com

Pamela Femenía

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan
pamelafemenia@gmail.com

Marcos Torres

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan
marcostorres911@gmail.com

Resumen

Como docentes del área Fonética y Fonología Inglesa en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan, siempre hemos valorado el uso de la transcripción fonémica como un medio indispensable para que los estudiantes puedan distinguir entre su percepción de los sonidos del inglés y su representación ortográfica (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 2001; Roach, 2009; Trujillo Sáez et. al., 2010; Wells, 1996). Este recurso se ha utilizado de manera sistemática en las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa para asistir a los estudiantes en el proceso de adquisición del sistema fonológico del inglés, como un procedimiento que favorece la conciencia metalingüística de los sonidos (Di Liu, 2022) y contribuye a la autonomía del estudiante de inglés, pues le permite acceder a la información precisa que ofrecen los diccionarios de pronunciación (Trujillo Sáez et. al., 2010). Desde la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa, nos interesa indagar sobre el uso de la transcripción fonémica como una herramienta facilitadora para mejorar la pronunciación del inglés. A tal efecto, administramos una encuesta de opinión a estudiantes de las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa, que permitió recabar información acerca de sus percepciones sobre el uso de la transcripción y su incidencia en el aprendizaje de la pronunciación del inglés.

Palabras clave: transcripción fonémica, pronunciación, fluidez, lectura.

Abstract

As teachers in the area of English Phonetics and Phonology at the School of Philosophy, Humanities and Arts – San Juan National University, we have always valued the use of phonemic transcription as an essential means to help students distinguish between their perception of English sounds and their orthographic representation (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 2001; Roach, 2009; Trujillo Saéz et. al., 2010; Wells, 1996). This resource has been systematically used in the careers at the Department of English Language and Literature to help students in the process of acquiring the phonological system of English, as a procedure that favours metalinguistic awareness of sounds (Di Liu, 2022) and contributes to the autonomy of the English learner, as it allows him/her to access the precise information provided by pronunciation dictionaries (Trujillo Sáez et. al, 2010). From the Chair of English Phonetics and Phonology, we are interested in exploring the use of phonemic transcription as a facilitating tool to improve English pronunciation. To this end, we administered an opinion survey to students of the Department of English Language and Literature, which allowed us to gather information about their perceptions on the use of transcription and its impact on the learning of English pronunciation.

Key words: phonemic transcription - pronunciation - fluency - reading

Introducción

La enseñanza de la pronunciación del inglés como segunda lengua se vale de distintas herramientas, una de ellas es la transcripción fonémica. Como docentes del área Fonética y Fonología Inglesa en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan, siempre hemos valorado el uso de la transcripción fonémica como un medio indispensable para que los estudiantes puedan distinguir entre su percepción de los sonidos del inglés y su representación ortográfica (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 2001; Roach, 2009; Trujillo Saéz et. al., 2010; Wells, 1996).

Este recurso se ha utilizado de manera sistemática en las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa para asistir a los estudiantes en el proceso de adquisición del sistema fonológico del inglés, como un procedimiento que no sólo favorece la conciencia metalingüística de los sonidos (Di Liu, 2022), sino que además puede contribuir a la autonomía del estudiante de inglés, pues le permite acceder a la información específica que ofrecen los diccionarios de pronunciación (Trujillo Sáez et. al., 2010; Wells, 1996).

Otra razón de relevancia para utilizar un sistema de transcripción, como es el IPA (International Phonetic Alphabet), se relaciona con la naturaleza propia de la lengua inglesa, ya que no hay correspondencia uno a uno entre un sonido y su ortografía (Cruttenden, 2014; Finch y Ortiza-Lira, 1982; Di Liu, Jones y Reed, 2022; Yoshida, 2016). En este sentido, al decir de Knight (2013) la ortografía y la fonología del inglés son dos mundos separados.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y las particularidades de nuestro contexto socio-educativo, desde la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa, diseñamos y administramos una encuesta de opinión semi-estructurada a estudiantes de las carreras del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa, con el propósito de analizar la incidencia del uso sistemático de la transcripción fonémica en el proceso de aprendizaje de la pronunciación del inglés como L2.

Breves consideraciones teóricas

La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo, estudiado e interpretado desde diversas perspectivas teóricas que intentan explicar cómo ocurre este proceso y qué mecanismos intervienen en él. En este trabajo, confluyen dos vertientes, una psicolingüística y otra lingüística, ya que la combinación de ambas

configura el marco teórico apropiado para dar cuenta del proceso de adquisición del componente fonológico del inglés.

Respecto de la perspectiva psicolingüística, recurrimos a una concepción cognitivista de aprendizaje. Dentro de esta, adoptamos el modelo computacional del Control Adaptativo del Pensamiento - ACT (Adaptive Control of Thought), desarrollado por Anderson en 1983, quien propone un modelo cognitivo general de habilidades. Este modelo define el aprendizaje como “la transformación gradual de la actuación de controlada a automática” (Ortega, 2009, p. 84). Un concepto clave en esta teoría es la distinción entre el conocimiento declarativo -el saber qué- y el conocimiento procedimental -el saber cómo-, este último constituye “el mecanismo básico a través del cual se controla la cognición” (O’Malley y Chamot, 2012, p. 49). En este modelo, la conversión del conocimiento declarativo en procedimental es crucial para el aprendizaje de habilidades complejas. Este proceso de conversión conlleva a un cambio cualitativo llamado procedimentalización. Al respecto, Ortega (2008) menciona que el resultado último del proceso gradual de la procedimentalización es la automaticidad.

En relación con la perspectiva lingüística, enmarcamos nuestra experiencia siguiendo los parámetros del modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa - CLA (*Communicative Language Ability*) - propuesto por Bachman (Bachman, 1990 en Zhao, 2023). Así, el autor redefine el modelo existente de competencia comunicativa y describe la habilidad lingüística comunicativa como “el conocimiento o la competencia y la capacidad para implementar o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua apropiado, contextualizado y comunicativo” (1990, p. 84). Su modelo incluye tres grandes componentes: la competencia lingüística, la competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. Dada la naturaleza de este trabajo de investigación, nos centramos en uno de los subcomponentes de la competencia lingüística: el conocimiento organizacional, y dentro de este componente, el componente gramatical en su nivel fonológico.

En referencia específica a la transcripción fonológica, Finch y Ortiz-Lira (1982) expresan que el uso de un sistema de símbolos escritos, como el alfabeto fonético internacional (IPA), es esencial en una lengua no fonética como el inglés donde 26 letras del alfabeto representan 46 fonemas. Por otro lado, Knight (2011) sostiene que el alfabeto fonético ofrece una percepción visual del inglés, que permite a los estudiantes aislar sonidos, comprenderlos individualmente y manipularlos. Este autor afirma que la transcripción es un proceso complejo, ya que cuando transcribimos una palabra

retenemos la información, total o parcialmente, en nuestra memoria a corto plazo, e intentamos dividirla en segmentos individuales, para luego establecer la correspondencia entre dichos segmentos y el símbolo del alfabeto fonético apropiado para escribirlo. En consonancia con esta postura, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (2011) argumentan que “la habilidad de leer transcripciones fonémicas permitirá al estudiante comprender los elementos de la pronunciación tanto visual como auditivamente” (p. 40).

Con respecto a los tipos de transcripción, en líneas generales, podemos distinguir dos tipos, una alofónica o estrecha y una fonémica o amplia (Finch y Ortiz-Lira, 1982; Ladofoged y Johnson, 2011). La primera provee, a través de símbolos y diacríticos, información sobre detalles de articulación, es decir que representa visualmente las realizaciones de cada fonema. Por su parte, la segunda sólo describe el orden en el cual ocurren los segmentos, consiste en una serie de símbolos, reglas y convenciones, que debemos conocer para asignar a cada símbolo su valor correcto (Finch y Ortiz-Lira, 1982). A los fines pedagógico-didácticos, coincidimos con estos últimos autores, quienes postulan que, para estudiantes de inglés como L2, el uso de la transcripción a nivel fonémico es generalmente suficiente, por su practicidad y por ser la que se emplea en diccionarios de pronunciación.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y las particularidades de nuestro contexto socio-educativo, analizaremos a continuación los datos recabados de las encuestas de opinión sobre las percepciones de los estudiantes acerca del uso de la transcripción para mejorar la pronunciación del inglés.

Análisis de los datos

Con el propósito de indagar sobre la utilización sistemática de la transcripción fonológica y la mejora en la pronunciación del inglés, diseñamos y administramos una encuesta semiestructurada, que incluyó 8 preguntas.

La encuesta fue respondida por 57 estudiantes quienes informaron sobre sus percepciones acerca de la transcripción como herramienta en su aprendizaje de la pronunciación. En primer término, solicitamos que indicasen qué año habían o estaban cursando. Tal como muestra el Gráfico 1, el 40% de los encuestados se encontraba cursando o había finalizado su primer año, dato relevante, ya que acababan de tener su primera experiencia de aprendizaje de la pronunciación del inglés a lo largo de ese ciclo lectivo. Se contó además con información brindada por estudiantes de otros años de las

carreras y por algunos egresados, cuyos porcentajes son relativamente similares, siendo el 5to año el que obtuvo menos respuestas.

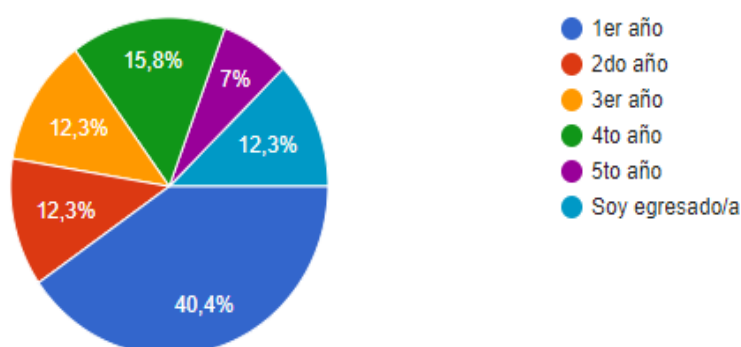


Gráfico 1: Porcentajes de alumnos cursando cada año de la carrera y egresados

En segundo lugar, se consultó a los informantes si alguna vez habían utilizado la transcripción fonémica en sus estudios del inglés antes de iniciar su carrera en la universidad. Sorprende encontrar que casi la totalidad de los encuestados, el 94,7%, manifiesta no haber usado esta herramienta en experiencias de aprendizaje anteriores (Gráfico 2). Estos datos reafirman nuestro interés por llevar a cabo esta investigación y, asimismo, nos lleva a cuestionarnos por qué este recurso no se emplea en otros contextos o niveles de enseñanza del idioma. Sobre todo, teniendo en cuenta las respuestas al siguiente interrogante; al indagar si la transcripción fonémica ha sido una práctica útil en el aprendizaje del inglés, el 100% de los encuestados respondió positivamente.

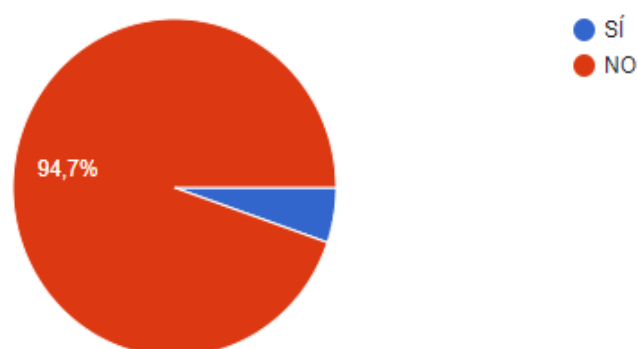


Gráfico 2: Porcentajes de alumnos que habían utilizado la transcripción fonémica en sus estudios de inglés

Sumado a lo anterior, nos interesó conocer qué aspectos del aprendizaje del inglés los estudiantes consideran que han mejorado luego de emplear la transcripción fonémica como práctica de aprendizaje (Gráfico 3). Las respuestas fueron variadas y entre diversas opciones, casi el 90% de los participantes coincidió en que mejoraron su pronunciación del inglés en general, el 75% manifestó haber avanzado en su comprensión de sonidos difíciles, y alrededor del 54% sostuvo que los ayudó en el reconocimiento de palabras nuevas. Además, 49,1% comunicó que alcanzó una mayor confianza al hablar y un 56,1% mejoró su lectura en voz alta, datos particularmente interesantes dado que estos aspectos constituyen algunas de las dificultades más frecuentes a la hora de expresarse en una segunda lengua de forma oral. Por otro lado, sólo un pequeño 3,5% de los encuestados no vio mejoras en su producción oral por el uso del alfabeto fonémico. En términos generales, se puede afirmar que el empleo de la transcripción contribuye a mejorar la producción oral de los estudiantes de inglés.

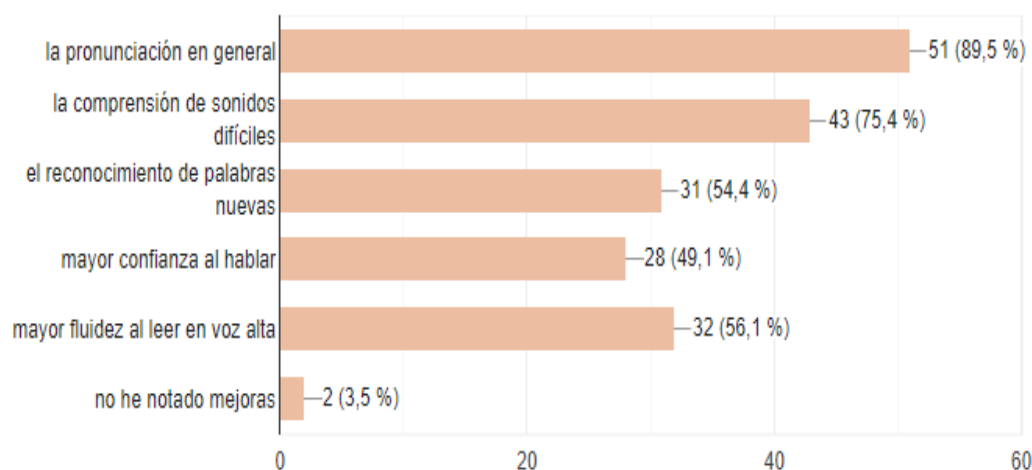


Gráfico 3: Porcentajes de respuestas en cuanto a aspectos que mejoraron con el uso de la transcripción fonémica

Una cuarta pregunta que indagaba acerca de la forma en la que los alumnos practicaban la transcripción fonémica reveló (Gráfico 4) que un 77,2% transcribió palabras individuales utilizando un diccionario, el 89,5% transcribió frases completas, el 22,8% utilizó herramientas online, el 52,6% contestó que escuchaba palabras y las transcribía y el 40,4% manifestó que le resultó de utilidad la comparación de sus transcripciones con grabaciones de audio. Finalmente, se puede concluir que las

diferentes maneras de practicar regularmente la transcripción fonémica podrían indicar que habría un impacto positivo en el desarrollo efectivo de la oralidad y de la lengua en general, ya que, de otra manera, los estudiantes no la usarían con tanta frecuencia.

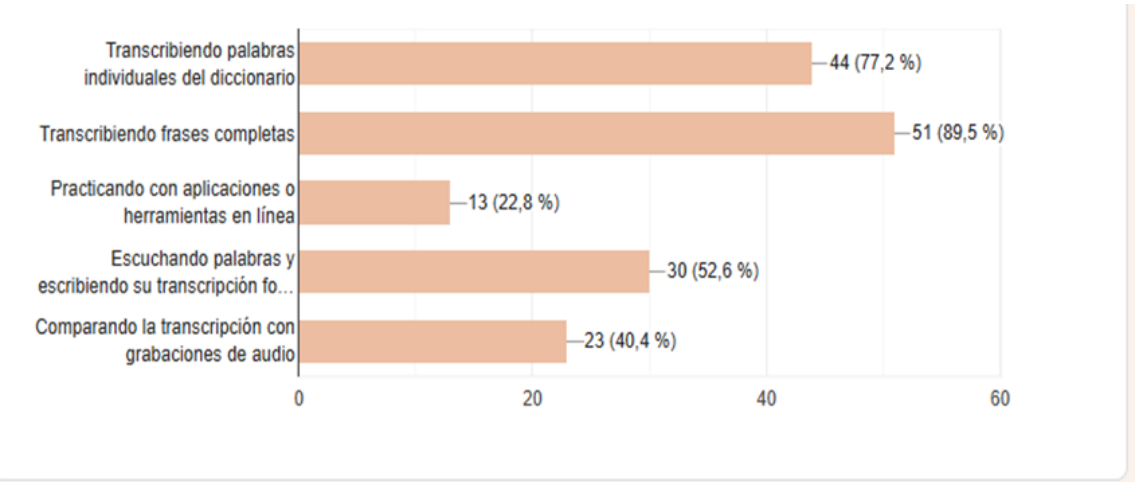


Gráfico 4: Porcentajes de las formas en que los estudiantes practicaron la transcripción fonémica

En cuanto a si los estudiantes utilizaron algún otro recurso específico - además del diccionario físico o virtual - para practicar su pronunciación (Tabla 1), la gran mayoría informó que se remitían a apps o sitios web para tal fin (90%); también utilizaron diccionarios online, seguido por videos o perfiles de Instagram y en último lugar (30%) los audios del libro de clase. Los datos anteriores muestran que los encuestados utilizaron (y utilizan) una gran variedad de recursos para mejorar su pronunciación, lo cual es sumamente importante, ya que demuestra su interés por mejorar su nivel de lengua.

Tabla 1

Uso de recursos específicos para practicar la transcripción fonémica

Porcentaje de coincidencias:
Apps (ej. ToPhonetics) o sitios web (90%)
Diccionario online (80%)
Videos (ej. BBC) y cuenta de Instagram (pronunciation.studio) (40%)
Audios y material de clase (30%)

Por otra parte, nos interesó saber qué dificultades o qué errores se encontraban los estudiantes con frecuencia a la hora de realizar transcripciones de este tipo. Al respecto, el 75,4% informó que la principal dificultad estaba relacionada con el uso correcto de formas fuertes y débiles de palabras estructurales, luego el 49,1% dijo que confundía sonidos similares. Por otro lado, el 33,3% manifestó cometer el error de omitir o de agregar sonidos donde no es necesario. Asimismo, el 19,3% expuso tener dificultad con el uso de símbolos del alfabeto fonémico (usualmente no usan o no escriben algunos símbolos de forma correcta), y el 17,5% sostuvo tener problemas con el uso del sonido /r/ cuando era requerido para unir palabras. Solamente el 7% expuso tener inconvenientes con el empleo de mayúsculas, que no son usadas en la transcripción fonémica y, no obstante, algunos estudiantes suelen incluirlas. Como docentes del área Fonética y Fonología Inglesa, prestamos especial atención a estos datos para revisar y fortalecer nuestras prácticas de enseñanza.

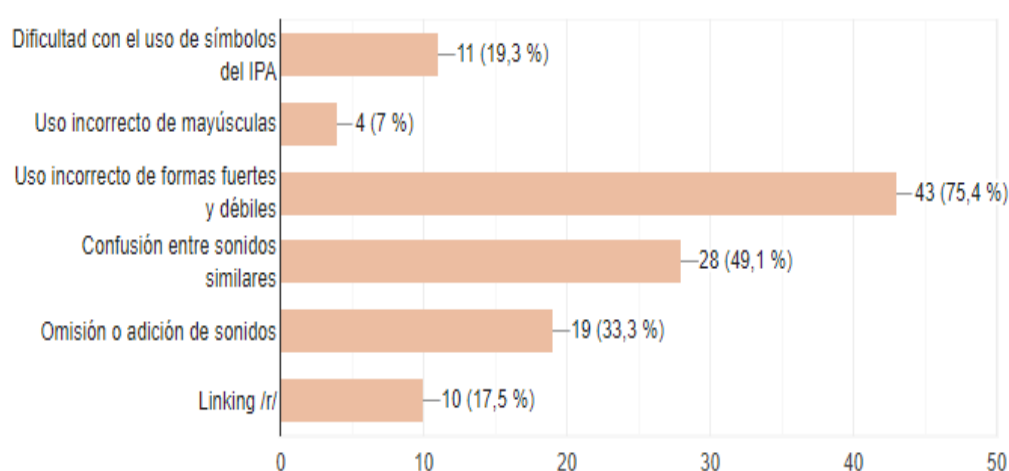


Gráfico 5: Porcentajes de errores frecuentes en las transcripciones fonémicas

Finalmente, se les solicitó a los informantes responder el siguiente interrogante: ¿recomendarías usar la transcripción fonémica como un ejercicio para mejorar la pronunciación del inglés? ¿Por qué? A lo que respondieron, como se esperaba dados los porcentajes anteriores, que sí lo recomendarían. Así, 40 alumnos respondieron que sí (57 total de informantes), lo que indica que el 70% de los encuestados reconoce el valor pedagógico del uso de la transcripción fonémica como herramienta que se puede emplear para mejorar la pronunciación del inglés.

En cuanto a las razones por las cuales harían dicha recomendación, los estudiantes proveyeron respuestas diversas, pero todas haciendo hincapié en la

relevancia y en la utilidad de la transcripción fonémica en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que ayuda a diferenciar sonidos, a pronunciarlos bien y a saber cómo se influyen mutuamente. Asimismo, otros estudiantes comentaron que su recomendación está ligada al hecho de que hacer transcripciones tiene un efecto positivo en cuestiones relacionadas con la fluidez y la inteligibilidad. Además, muchos estudiantes mencionaron que hacer transcripciones fonémicas contribuye a diferenciar distintos acentos y estar mejor preparados para enseñar inglés en el futuro, especialmente porque no hay una correlación directa entre escritura y sonidos en este idioma. Finalmente, muchos de los estudiantes encuestados afirmaron que el uso de la transcripción fonémica los ayudó a tener una mejor pronunciación de morfemas (*endings*), a entender que hay más fonemas que grafemas, y a lograr un conocimiento mucho más global y preciso de la lengua inglesa, con énfasis en la fonología de la misma.

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos explorar el uso sistemático de la transcripción fonémica como una herramienta que ayuda a subsanar algunas dificultades relacionadas estrechamente con la pronunciación del inglés.

Hemos observado que esta práctica es un elemento esencial del proceso de adquisición de la pronunciación del inglés, ya que asiste a los alumnos a separar su percepción de los sonidos del inglés de la representación ortográfica y, además, provee un medio para recordar la pronunciación de palabras y frases.

Las encuestas revelaron que la gran mayoría de los informantes (más del 90%) concuerdan que el uso de la transcripción fonémica es de suma ayuda para lograr desarrollar una mejor pronunciación del inglés y un mejor uso de la lengua en general. Además, los encuestados sostuvieron que utilizan una gran cantidad de recursos - analógicos y digitales - para practicar su pronunciación en relación con la transcripción fonémica, siendo los recursos online los más favorecidos. Por otro lado, los estudiantes manifestaron que la implementación de la transcripción fonémica los ayudó a reconocer ciertos errores lingüísticos y solucionarlos. Finalmente, un 70% de los informantes afirmaron que recomendarían el uso de la transcripción fonémica como una práctica para mejorar la pronunciación del inglés, especialmente en alumnos novales.

Para concluir, creemos que la transcripción es una herramienta que capacita a los alumnos para que experimenten con la pronunciación, sin depender del profesor para una supervisión y retroalimentación constantes. Además, los impulsa a que sean

más autónomos como aprendices de pronunciación, a lo largo de su vida académica, como estudiantes y como futuros profesores y/o licenciados en inglés (Mc Crocklin, 2013). Si bien los resultados que se recabaron del proyecto de investigación “La nueva normalidad en la clase de inglés: tensiones y desafíos”², en proceso en la FFHA-UNSJ, revelaron que la pronunciación no recibió la misma dedicación que otros aspectos de la lengua inglesa, esperamos que los futuros egresados de las carreras de inglés incluyan de manera sostenida los rudimentos básicos de esta práctica para desarrollar la pronunciación del inglés con un mayor nivel de proficiencia.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. (2011). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Snow, A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4ta edición. Heinle ELT.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. London: Routledge.
- Liu, D., Jones, T. y Reed, M. (2022). Phonetics in Language Teaching. *Journal of Second Language Pronunciation*, 10 (2). Cambridge University Press.
- Finch, D. y Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Heinemann Educational Books.
- Knight, R. A. (2013). *Phonetics: A coursebook*. Cambridge University Press.
- Ladofoged, P. y Johnson, K. (2011). *A Course in Phonetics*. 6ta edición. Wadsworth.
- Mc Crocklin, S. (2013). Dictation programs for pronunciation learner empowerment. Paper presented at “Pronunciation in The Language Curriculum: Pronunciation in Second Language Learning and Teaching” (PSLLT) 5th Annual Conference, Iowa State University.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (2012). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Resolución N° 1501 de 2023. [Rectorado Universidad Nacional de San Juan]. Por la

² Proyecto CICITCA, convocatoria 2022, aprobado por Resolución 1501/23-R-UNSJ.

cual se aprueba el resultado de la evaluación en 1ra y 2ª instancia de la solicitud de financiamiento de proyectos CICITCA, convocatoria 2022 (2023-2024). 07 de junio de 2023.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*. Cambridge University Press.

Trujillo Saez, F. et al. (2010). *Nociones de Fonética y Fonología para la Práctica Educativa*. Grupo Editorial Universitario: Universidad de Granada.

Wells, J. C. (1996). Why phonemic transcription is important. En Malsori (Phonetics), *the Journal of the Phonetic Society of Korea*, No. 31-32, (pp.239-242). Korea Institute of Science and Technology Information

Yoshida, M. (2016). *Beyond repeat after me. Teaching pronunciation to English Learners*. TESOL International Association.

Zhao, C. (2023). Theorizing the Language Ability and Language Assessment. *US-China Foreign Language*, 21(7), 261-266 doi:10.17265/1539-8080/2023.07.002. David Publishing.

La mediación intercultural en la formación de profesores de inglés: percepciones, sentidos y usos

Silvana M. Garófalo

ISFDyT N°18, ISFD N°100, UNQ, UNSAM

garofalosil@yahoo.com.ar

Resumen

La formación de profesores de idioma se ha caracterizado por un desarrollo sólido de los aspectos lingüísticos y discursivos de la lengua meta y de aquellos atinentes a la formación de la práctica profesional, vinculados a las áreas de la fonética y fonología, la gramática, las prácticas discursivas y las didácticas específicas, entre otras, que pertenecen a campos claramente delimitados y con trayectorias propias. La emergencia de la interculturalidad como nuevo contenido dentro del campo de la enseñanza de lenguas, ha permitido la valoración de la estrecha relación entre lengua y cultura y, en consecuencia, de los aspectos socioculturales imbricados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, dado su carácter de contenido transversal, el abordaje de la interculturalidad dentro de la formación inicial de profesores presenta ciertos desafíos que se evidencian en la coexistencia de distintas formas para su abordaje y didactización. Dentro de este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo describir las formas en que la mediación intercultural emerge en el dictado de clases de profesorado de inglés y, a la vez, problematizar acerca de los marcos epistemológicos y didácticos que las sustentan. A tal fin, se analizarán datos de un trabajo de investigación en el que participaron tanto estudiantes como docentes del ISFDyT N°18, provincia de Buenos Aires, y del ISP “J. V. González”, CABA, en el que se indagó acerca de las percepciones, sentidos y usos de la interculturalidad desde una perspectiva sociocrítica (Marc Angenot) durante el período 2021-2023.

Palabras clave: mediación intercultural, formación, profesores, inglés, percepciones

Abstract

The training of language teachers has been characterized by a solid development of the linguistic and discursive aspects of the target language, as well as those related to professional practice. These include areas such as phonetics and phonology, grammar, discursive practices, and specific teaching methodologies, among others, which belong to clearly defined fields with their own trajectories. The emergence of interculturality as a new component within the field of language teaching has highlighted the close relationship between language and culture and, consequently, the sociocultural aspects embedded in the processes of teaching and learning a foreign language. However, given its cross-cutting nature, addressing interculturality in initial teacher training presents certain challenges, evidenced by the coexistence of different approaches to its integration and didactic implementation. Within this context, this study aims to describe how intercultural mediation emerges in English teacher training courses and, at the same time, critically examine the epistemological and didactic frameworks that support it. To this end, data from a research study conducted between 2021 and 2023 will be analyzed. The study involved both students and teachers from ISFDyT No. 18 in the province of Buenos Aires and ISP "J. V. González" in CABA, exploring their perceptions, meanings, and uses of interculturality from a socio-critical perspective (Marc Angenot).

Keywords: intercultural mediation - teacher education - English - perceptions

Introducción

La formación de profesores de idioma se ha caracterizado por un desarrollo sólido de los aspectos lingüísticos y discursivos de la lengua meta y de aquellos atinentes a la formación de la práctica profesional, vinculados a las áreas de la fonética y fonología, la gramática, las prácticas discursivas y las didácticas específicas, entre otras, que pertenecen a campos claramente delimitados y con trayectorias propias. La emergencia de la interculturalidad como contenido dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras ha permitido la valoración de la estrecha relación entre lengua y cultura y, en consecuencia, de los aspectos socioculturales imbricados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas. No obstante, su irrupción dentro de la formación de profesores presenta ciertos desafíos. En tanto contenido transversal, su naturaleza escapa a la especificidad que caracteriza a los campos de la formación general, de la orientación y de la práctica profesional, mientras que su vasto espectro de áreas de incumbencia implica la coexistencia de distintas formas de abordaje y didactización. Por lo tanto, el desarrollo de la interculturalidad como nuevo contenido o contenido revalorizado en los trayectos de formación docente se encuentra supeditado a una amplitud de escenarios y de formas de configuración que pueden afectar el grado, el alcance y hasta las posibilidades de su implementación.

Para adentrarnos en las formas en las que la mediación intercultural se operativiza en la práctica y los sentidos y percepciones que se le asignan en la actualidad, nos centraremos en las tareas, estrategias y técnicas que se despliegan en las clases de profesorado de inglés. El estudio se basa en el análisis del discurso de docentes en formación y formadores dentro del marco de la perspectiva sociocrítica de Marc Angenot (2012), acerca de sus experiencias vinculadas a la interculturalidad en las trayectorias formativas. En este sentido, las preguntas que orientaron la indagación fueron: ¿cómo se trabaja la interculturalidad en las clases? ¿Qué tipo de aproximaciones, habilidades, estrategias y técnicas se ponen en juego? Los datos pertenecen a un recorte de la Tesis de Maestría "La interculturalidad en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera en el área metropolitana de Buenos Aires: percepciones, sentidos y usos", dirigida por Estela Klett, 2021-2023. El universo de estudio estuvo compuesto por 11 estudiantes y 12 docentes a quienes se les administraron entrevistas en profundidad, en base a preguntas guía pre-establecidas como puntos de partida. Las instituciones participantes fueron el profesorado ISFDyT N°18 de Banfield, provincia de Buenos Aires, y el ISP "J. V. González" de CABA.

El abordaje de los aspectos que confluyen en la problemática de la interculturalidad en los procesos de formación de profesores de inglés nos remite a una revisión de antecedentes vinculados al marco normativo educativo argentino, estudios sobre diversidad cultural y trabajos sobre las concepciones epistemológicas que sustentan las prácticas. Con relación a las lenguas extranjeras, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2012) establecen que la perspectiva plurilingüe e intercultural apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. En cuanto al nivel superior, el proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario Lenguas Extranjeras se sustenta en un enfoque intercultural de enseñanza y sugiere como objetivo lograr “[...] modificar el estatus de los sujetos que intervienen en el acercamiento a la cultura extranjera a través de la toma de conciencia acerca de su triple rol de observadores, informantes y mediadores culturales” (2010, p. 177).

Por otra parte, la mediación cultural está atravesada por las representaciones que los estudiantes y docentes tienen y construyen sobre las lenguas y las culturas que confluyen en el espacio pedagógico. El trabajo de Sercu et. al. (2005) constata que los estudiantes llegan al aula con claras representaciones y estereotipos de la cultura extranjera influidos por informaciones procedentes de otras fuentes ajenas al aula- como los medios de comunicación, y por los prejuicios internacionales que van interiorizando durante el proceso de socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 1966). El trabajo de Melania Pereyra (2014) sobre el relevamiento de libros de texto para la enseñanza de inglés en el nivel secundario utilizados en la ciudad de Córdoba concluye que los contenidos a enseñar se centran en los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera y eluden el eje de reflexión intercultural. Entre otras conclusiones, los manuales muestran un fuerte componente estereotipado en relación con la presencia de configuraciones culturales y se observa que las recurrencias relevadas remiten no sólo a lo que se muestra en los materiales sino también a lo que se invisibiliza, por lo general, lo diverso (Ibíd.). Además, los procesos de comparación o mediación cultural no ocurren en el vacío sino dentro de marcos de interpretación específicos. Los trabajos de Cox y Assis-Petterson (1999) y de Chacón et. al. (2003) sobre docentes de idioma muestran las concepciones de los participantes sobre la enseñanza del inglés como un acto apolítico y neutral, sin implicancias sociopolíticas y la ausencia de una conciencia crítica sobre el lenguaje y su enseñanza (Moncada, 2016).

Asimismo, Sercu (2006) sostiene que los docentes comparten una visión tradicional de la enseñanza de la interculturalidad relacionada con la transmisión de información de la cultura extranjera. En cuanto a la educación intercultural en el nivel superior, Sercu et al. (2005) concluyen que es necesario el abordaje de una formación de profesorado específica que atienda a los requisitos de una sociedad marcada por la movilidad y la mayor necesidad de aprendizaje de lenguas para la interacción y el contacto intercultural (Ibíd.). Por su parte, la investigación de Navarro Martínez (2020) destaca que la educación intercultural en el nivel superior requiere de la necesidad de traspasar la mirada multiculturalista característica de los contextos educativos latinoamericanos y, por lo tanto, precisa “asumir desde una perspectiva crítica la manera en que históricamente ha prevalecido la colonialidad del poder, del saber y del ser (Mignolo, 2006) para proponer formas de relación horizontales entre las culturas” (Ibíd., p. 22).

Los antecedentes expuestos constatan que la gestión de la diversidad cultural en las prácticas educativas no solo está atravesada por las políticas lingüísticas y educativas, sino que su configuración está librada y sujeta a las valoraciones, negociaciones, identificaciones y representaciones que los estudiantes y docentes ponen en juego en la clase. Por su parte, los documentos orientativos reconocen a la interculturalidad como un aspecto inherente a la enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación integral de los docentes de idiomas dentro de una práctica pedagógica crítica y situada. A la vez, algunos estudios permiten plantear el interrogante sobre el carácter epistemológico de los supuestos de los docentes y estudiantes con relación a lo intercultural y otros sugieren la necesidad de problematizar e interpelar los posicionamientos y las formas de interpretación del fenómeno cultural que emergen y circulan en la praxis de la formación inicial de docentes de idioma.

Las Actividades Interculturales

La tarea o actividad pedagógica es el dispositivo por excelencia que estructura la propuesta didáctica y, por lo tanto, el conocimiento acerca de las actividades que se proponen en la clase permite determinar las formas de didactización de los proyectos pedagógicos. Con relación a la caracterización de tareas, proyectos y actividades interculturales, los datos que surgen de las entrevistas muestran coincidencias entre las actividades consignadas por los docentes y estudiantes de ambos institutos de profesorado. Asimismo, las actividades pueden clasificarse según el canal de

comunicación: oral, escrito y audiovisual/multimodal; el propósito: investigación, dramatización/lúdico y el tipo de tarea: pedagógica/proyecto. Entre las actividades vinculadas con el ámbito oral encontramos exposiciones, presentaciones, clases especiales, debates, charlas, discusiones, contar historias. En relación con la escritura: ensayo, adaptación de materiales didácticos, análisis crítico, escritura creativa y con el ámbito audiovisual: presentaciones en power point, charlas TED. Por otra parte, las tareas pueden discriminarse según los propósitos: por un lado, se relevan tareas orientadas a la dramatización y lo lúdico, como en el caso del juego de roles (role-play) y la intervención de libros de texto, y, por otro, a la investigación: trabajos en grupo, clases especiales, presentaciones. Además, observamos una variedad de tareas y proyectos relacionada con los géneros de la vida diaria: charla TED, folleto, mapa, guía de turismo, cápsulas culturales, club de lectura, playlist.

Breen (1987) describe a la tarea pedagógica como “[...] cualquier emprendimiento estructurado de aprendizaje de lengua” (p. 23) conceptualización que abarca un amplio rango de procedimientos “[...] desde el tipo simple y breve de ejercitación hasta actividades más complejas y extensas tales como la resolución de problemas en grupo, simulaciones y actividades de toma de decisiones” (Nunan, 2004, p. 3). Sin embargo, a partir del surgimiento de las perspectivas comunicativas para la enseñanza de lenguas y del enfoque accional (Task Based Approach en inglés), la categoría de tarea pedagógica se diferencia de aquellas actividades vinculadas a la ejercitación y la práctica mecanizada del lenguaje, también denominadas actividades o tareas metacomunicativas (Willis y Willis, 2001). Para Willis (1996) la tarea pedagógica es un procedimiento en el que la lengua meta se utiliza por el estudiante para alcanzar un propósito comunicativo (objetivo) con el fin de lograr un resultado. En base a este tipo de dispositivos se estructura la secuencia didáctica que incluye diferentes rangos de tareas, acordes al nivel de dominio de la lengua meta de los estudiantes, desde tareas simples, como listados, clasificaciones y comparaciones, hasta actividades más complejas: resolución de problemas, intercambio de experiencias personales, tareas creativas/proyectos (Ibíd.). En este sentido, consideramos que las categorías de proyecto pedagógico (Stoller, 2002) y actividad comunicativa- en contraste con las metacomunicativas o de ejercitación mecánica, son análogas a la de tarea pedagógica.

Teniendo en cuenta que los objetivos de formación del nivel superior se vinculan con la problematización de la realidad, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía, la tarea pedagógica, actividad comunicativa o

proyecto se constituyen en dispositivos relevantes para el logro de las metas de formación. Por otra parte, los datos obtenidos muestran que los intercambios y puestas en común de las clases surgen de actividades comunicativas tales como debates, charlas y discusiones o de proyectos de investigación sobre comunidades, naciones o prácticas culturales relacionadas con la lengua-cultura inglesa. Del mismo modo, otro tipo de tareas se vinculan a lo creativo/artístico/lúdico, como la producción de un folleto turístico, la elaboración de mapas, la realización de dramatizaciones/juegos de roles, la creación de cápsulas culturales, listas de música, un blog de material de escucha, un club de lectura y la intervención de libros de texto.

Desde el campo de la comunicación intercultural, Kramsch (2001) reseña que en las décadas de 1970 y 1980 las actividades interculturales de los recursos didácticos de mercado para la enseñanza de lenguas extranjeras se focalizaban explícitamente en el desarrollo de estrategias pragmáticas para el entrenamiento conductual efectivo y en el uso de las funciones del habla en situaciones auténticas, con la ayuda de juegos de roles y observaciones de videos. No obstante, la pedagogía de la comunicación intercultural ha experimentado un cambio de paradigma que implicó el corrimiento de la enseñanza de hechos precisos o puntuales y de comportamientos interculturales apropiados, exclusivamente, hacia la focalización en los contextos sociales e históricos que otorgan a los fenómenos culturales sus significados dentro de las redes interculturales actuales más amplias. Los datos expuestos permiten observar que las distintas actividades descritas y analizadas de la praxis de los profesorados de inglés están en sintonía con el cambio de paradigma de la pedagogía de la comunicación intercultural señalado, ya que el despliegue de tareas comunicativas complejas y proyectos implican el abordaje de la contextualización y al anclaje socio histórico.

Las estrategias y técnicas interculturales

Para abordar el análisis de las formas en que se operativiza la mediación intercultural, sus sentidos y percepciones, presentamos a continuación algunas reflexiones que conforman el marco teórico del estudio. En consonancia con el concepto central de competencia comunicativa (CC), la integración de los aspectos culturales en la didáctica de las lenguas comenzó a cristalizarse desde mediados de los años 1990 a través de la *competencia intercultural* (CI). Según establece Byram (1997), la competencia comunicativa intercultural incluye el desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas combinadas con competencias interculturales

para el descubrimiento, el análisis, la comparación y la crítica entre culturas (Byram, 2013). Por otra parte, junto a Beacco (2003) la definen como “...el conjunto de saberes, quehaceres, (com)posturas y actitudes (*savoir, savoir-faire y savoir être*) que permiten, en grados variados, reconocer, comprender, interpretar o aceptar modos de vida y pensamiento otros que los de la cultura de origen” (p.59). Asimismo, una categoría más integral se presenta en la *competencia plurilingüe y pluricultural* (CPP) Coste, Moore y Zárate (2009).

Por otro lado, un enfoque didáctico intercultural tiene como objetivo facilitar el diálogo, el intercambio y el entendimiento recíproco entre personas de diferentes entornos (Cantle, 2013). Tal concepción propone centrarse más en la constitución de un tercer lugar de hibridación (Bhabha 1992, 1994; Trigo 1996, 2000; García Canclini 2001, 2012) y transculturación (Rama 1985; Pratt 1997) e interpreta a la adquisición de una lengua como un proceso sociocultural que “...implica empoderar al aprendiente para expresar sus propios contenidos socio-culturales en múltiples lenguas, a distintos niveles de competencia” (Ferradas, 2016, pp. 21-22). Además, esta alternativa didáctica incluye estrategias de reconocimiento (*noticing*), comparación y reflexión sobre la lengua y la cultura con el fin de desarrollar el entendimiento de la propia cultura y la de otros (Liddicoat, 2004).

Por otra parte, desde una perspectiva histórica social situada, Kramsch propone un proceso dialógico que tienda a ubicar el componente cultural de la enseñanza de la lengua en el momento de ruptura o disyunción entre las expectativas y las presunciones de los aprendientes. Asimismo, aboga por una pedagogía crítica de lenguas que se centre en el proceso social de la enunciación, que tiene el potencial tanto de revelar los códigos bajo los cuales los hablantes operan en los encuentros transculturales como de construir algo diferente e híbrido de esos encuentros. En este sentido, un enfoque intercultural busca crear un contexto dialógico en el cual la necesidad vital para continuar el diálogo asegure una base mutua para explorar las diferencias, a veces irreductibles, entre los valores y las actitudes de los interlocutores (Kramsch, 1996). En otro orden, Byram resalta la importancia del análisis comparativo y la crítica (*critique*) vinculado a la educación intercultural de lenguas extranjeras, por un lado, y la centralidad de la acción en el mundo relacionado con la educación para la ciudadanía, por otro, y propone una teoría sobre la *ciudadanía intercultural* (Byram, 2008) que combina los objetivos de la enseñanza de lenguas con aquellos de la educación para la ciudadanía (Byram, 2013). Del mismo modo, la noción de criticidad y de conciencia

cultural crítica es analizada por Porto y Byram (2015) en términos de procesos de deconstrucción, en consonancia con las perspectivas de la pedagogía crítica (Freire, 2005).

En el ámbito de la educación intercultural bilingüe en América Latina, Catherine Walsh (2010) distingue tres perspectivas de interculturalidad. La *relacional*, que refiere al contacto e intercambio entre culturas, posición que se limita al contacto y a la relación- muchas veces a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras sociales, políticas, económicas y también epistémicas que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. La segunda perspectiva, denominada *funcional*, busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia pero no aborda las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, por lo tanto, es funcional al sistema existente (Ibíd.). Finalmente, la perspectiva *crítica* no parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo de mercado. En este sentido, Walsh (2007) sugiere enmarcar la enseñanza intercultural desde una pedagogía *crítica y decolonial* que implica analizar la historia y la geopolítica en términos de construcción y (des)legitimación de saberes y propone pensar en un giro decolonial de la enseñanza, en torno al conocimiento y la educación.

Por lo expuesto, observamos que el espectro de alternativas del enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas se estructura desde el diálogo, intercambio y entendimiento recíproco entre personas de diferentes entornos (Cantle, 2013), la construcción de un tercer lugar, de hibridación (Bhabha 1992, 1994; Trigo 1996, 2000; García Canclini 2001, 2012) y transculturación (Rama 1985; Pratt 1997) (en Ferradas, 2006), el desarrollo de la competencia intercultural (Byram, 2013) y pluricultural (Coste, Moore y Zárate, 2009), la perspectiva histórica social situada centrada en el proceso de enunciación (Kramsch, 1996), el análisis comparativo y la crítica (*critique*) vinculados a la ciudadanía intercultural (Byram, 2008) y la interculturalidad crítica decolonial (Walsh, 2007).

A partir de los datos relevados se observa que los procesos de análisis y reflexión intercultural en las clases tiende a ser abordado desde la problematización de la realidad de las situaciones presentadas, la desnaturalización de las miradas, la concientización y a través de procesos de observación, auto-evaluación e introspección. En relación con

los procesos, habilidades, estrategias o técnicas específicas, nos basaremos en los siguientes aspectos seleccionados y consultados en las entrevistas:

- procesos de comparación y contraste,
- distanciamiento de la perspectiva propia,
- toma de perspectiva,
- análisis y evaluación críticos,
- reflexión,
- otra/s (especificar).

Los datos constatan que el proceso de comparación y contraste emerge como una de las técnicas más comunes utilizadas. Por su parte, varios de los informantes coinciden en que el distanciamiento tanto como la toma de perspectiva son procesos más difíciles de lograr, mientras que la reflexión, el análisis y evaluación críticos están habitualmente presentes. Los datos permiten establecer que la comparación y la contrastación como técnicas de partida posibilitan la concientización, *awareness*, la sensibilización, *noticing*, o como refiere una informante docente: “la escucha con todos los sentidos”. En otro orden, la reflexión crítica, la introspección y la toma de perspectiva emergen como técnicas posteriores y más demandantes.

Asimismo, varios participantes resaltan la necesidad de anclar el análisis intercultural dentro del contexto socio-histórico, perspectiva que ilustra el siguiente pasaje:

Creo que a veces lo obvio de lo intercultural está en la palabra ‘inter’ es ir a la comparación, a la contrastación. Y para mí eso no alcanza. Porque lo primero que hay que desandar ahí (...) es entender el rol del poder en todo esto. Por eso (...) trato o intento desarrollar la interculturalidad crítica, no la interculturalidad per se, porque a veces en la cuestión dialógica de la interculturalidad (la cuestión del poder) está un poco solapada (Docente 10 ISP “JVG”) (Garófalo, 2023, p.57).

Aquí, se hace referencia al diferencial de equidad que puede darse en el encuentro intercultural, es decir, en el proceso social de enunciación en el que emergen las diferencias entre los valores y las actitudes de los interlocutores que participan del contexto dialógico (Kramsch, 1996). Finalmente, los datos permiten constatar que las estrategias interculturales más frecuentes en la formación docente son la marcación de alusiones culturales, la apelación a la sensibilización y la desnaturalización de los fenómenos sociales y la reflexión sobre la/s propia/s lengua/s y cultura/s.

Respecto del análisis cultural, los docentes expresan que, en general, instan a la observación, la toma de distancia de los hechos, prácticas y aspectos culturales para lograr objetivarlos, desnaturalizarlos y así, posteriormente, reflexionar sobre ellos, evitando la aplicación de juicios de valor o sanciones sociales punitivas que frenen o limiten la posibilidad de ampliar la mirada y/o de abrirse a experiencias otras y nuevas. Por otra parte, es menester recordar que las estrategias de observación y evaluación del fenómeno cultural no se dan en abstracto, como se ha mencionado en la Introducción, ya que los procesos dialógicos están atravesados por el análisis y la reflexión críticos y por el anclaje-histórico/la contextualización de los fenómenos, hechos y experiencias.

Como cierre, cabe mencionar que los datos corroboran que el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto eje vertebrador de la formación del nivel superior, es un aspecto privilegiado en la praxis de los docentes formadores y, a su vez, valorado por los estudiantes para su formación académica y profesional, indispensable en su “caja de herramientas” para las clases teóricas y la práctica docente. Asimismo, los informantes consignan que los procesos de desnaturalización y deconstrucción ponen en juego las perspectivas propias respecto de la interculturalidad.

Conclusiones

La descripción y análisis sobre las tareas, estrategias y técnicas expuesto permite distinguir tres formas de didactización de prácticas interculturales diferenciadas. Las *tradicionales*, que incluyen el conocimiento cultural de la/s lengua/s-cultura/s extranjera/s y su transmisión, en coincidencia con Sercu (2006). Las *discursivas*, centradas en el desarrollo de habilidades de reflexión y vinculación de lo propio y lo extranjero/otro, a través de la comparación, el contraste, la contrastación y la analogía, desde el análisis del discurso. Y las *críticas decoloniales*, que aspiran a lograr una mirada “crítica menos naif”, “no eurocéntrica” en relación al reconocimiento o la advertencia de una relación de falsa paridad entre las lenguas culturas en los contextos educativos reales, según lo señalan docentes y estudiantes. En relación con esta última perspectiva, observamos que las referencias al reconocimiento de los diferenciales de poder y disparidades entre los participantes del encuentro pedagógico intercultural están en consonancia con los propósitos de los diseños curriculares de los profesorados en cuanto a la construcción de una sociedad más justa y la superación de prejuicios y estereotipos.

Desde los antecedentes y aportes teóricos planteados, entendemos que la simple alusión a diferencias o marcas culturales no es suficiente para la desnaturalización de los procesos históricos y sociales que generan las diferencias culturales y/o desigualdades. El amplio abanico de opciones didácticas interculturales para el campo de la enseñanza de lenguas- que oscila entre perspectivas de interculturalidad funcional y crítica, permite a los docentes y futuros docentes inclinar la balanza hacia la complejización de las marcas de alteridad en la clase o limitarse a la mera señalización que, en algunas instancias, promueve la perpetuación de diferencias y/o desigualdades. Por lo tanto, el conocimiento del lugar de enunciación se constituye en un aspecto relevante para la mediación intercultural, dado que la reflexión y comunicación intercultural se generan dentro de marcos de interpretación específicos a los que la mediación intercultural puede apelar, interpelar o soslayar.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2012). *El Discurso Social. Los Límites Históricos de lo Pensable y lo Decible*. Siglo Veintiuno Editores.
- Beacco, J.C. y Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education in Europe*. Executive Version. Council of Europe Language Policy Division.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(3), 53-62.
- Cantle, T. (2013). Interculturalism as a new narrative for the era of globalization and super-diversity. En M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and Differences* (pp.69-92). Council of Europe.
- Consejo Federal de Educación. (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras. *Resolución N° 181/12*.
- Coste, D., Moore, D., Zárate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Council of Europe Language Policy Division.
- Ferradas, C. (2016). El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. Más allá de la teoría. *Lenguas Vivas*, 12, 15-23.
- Garófalo, S. (2023). *La interculturalidad en la formación inicial de profesores de inglés lengua extranjera en el área metropolitana de Buenos Aires: percepciones, sentidos y usos* [Tesis de Maestría]. Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios

https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/2296/1/TMAG_EIDAES_2023_GSM.pdf

- Kramersch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1-13.
- Kramersch, C. (2001). Intercultural Communication. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.201-206). Cambridge University Press.
- Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: principles for practice. *New Zealand Language Teacher*, 30, 17-24.
- Ministerio de Educación. (2010). *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial para Profesores de Nivel Secundario. Lenguas Extranjeras*. Coordinadora: Estela Klett. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional.
- Moncada V. B. (2016). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, el uso y enseñanza del inglés como idioma internacional* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51314>
- Navarro Martínez, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. CLACSO.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Pereyra, M. (2014). *La interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas. En <https://rdu.unc.edu.ar/items/4be9c3dc-05b0-4177-9237-6b452098e7e7>
- Porto, M., Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics (AJAL)*, 3(2), 9-29.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72.
- Sercu, L.; Mendez, M. C.; Castro, P. (2005). La construcción del aprendizaje cultural: análisis de las percepciones del profesorado de inglés. *Estudios de Lingüística aplicada: ELIA* 6, 151-172.

- Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. En J. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp.107-120). Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh, *Construyendo la Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Addison Wesley Longman Limited.
- Willis, D., y Willis, J. (2001). Task-based language learning, En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.173-179) Cambridge University Press.

La lengua inglesa como objeto de conocimiento en la escuela secundaria en la nueva normalidad

Andrea Leceta

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan

andreleceta@gmail.com

Marcela Morchio

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Universidad Nacional de San Juan

memorchio@gmail.com

Resumen

Desde el proyecto de investigación *La nueva normalidad en la clase inglés: tensiones y desafíos*, en desarrollo en la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes – UNSJ (Resolución N° 1501/23-R-), nos proponemos indagar la relación que los sujetos pedagógicos entablan con el objeto de conocimiento, en nuestro caso inglés como lengua extranjera (ILE). En este marco, analizaremos diversas perspectivas que examinan la relación sujeto-objeto de conocimiento, las circunstancias desde las que se aborda esta relación y las creencias del sujeto que inciden en este vínculo.

Referiremos a la cognición del profesor, entendida como las creencias que cada docente ha desarrollado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Borg, 2009), y se han conformado a partir de conocimientos teóricos, experiencias como estudiante y docente. Esta dimensión se refleja puntualmente en las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) que implementa.

Si llevamos el análisis de esta relación al ámbito escolar, percibimos que los estudiantes, en su gran mayoría, no le asignan significado al conocimiento que se aborda en la escuela (Charlot, 2017). El abordaje de ILE en el nivel medio no es ajeno a ello. Cabe preguntarse ¿qué impide que los estudiantes hoy se apropien de los saberes que el sistema se propone transmitir? ¿cuáles son las formas de aprender pertinentes para la realidad social de nuestros alumnos? En este trabajo abordaremos estos interrogantes, mediante el análisis de las entrevistas realizadas a docentes de inglés que dictan clases en escuelas de nivel secundario, de gestión privada y estatal del conurbano y semiurbano de San Juan.

Palabras clave: construcción – conocimiento – inglés – secundaria – sujetos pedagógicos

Abstract

From the research project *The new normal in the English class: tensions y challenges*, in progress at Facultad de Filosofía Humanidades y Artes-UNSJ (Resolution N°1501/23-R-), we propose to analyse the relationship pedagogical subjects establish with the object of knowledge, in our case, English as a Foreign Language (EFL). In this framework, we will analyze different perspectives that examine the subject-object of knowledge relationship, the circumstances from which this relationship is approached and the subject's beliefs that affect this link.

We will refer to the teacher's cognition, viewed as the beliefs that each teacher has developed about teaching and learning (Borg, 2009), and have been shaped from theoretical knowledge, experiences as a student and teacher. This dimension is promptly reflected in the didactic configurations (Litwin, 1997) implemented.

If we take the analysis of this relationship to the school environment, we perceive that students, for the most part, do not view knowledge addressed at school meaningful (Charlot, 2017). The approach of EFL in high school is no stranger to this. We wonder what prevents students today from appropriating the knowledge that the system intends to transmit, what ways of learning are relevant to the social reality of our students. In this paper we will address these questions through the analysis of interviews conducted with English teachers teaching in private and state-run secondary schools in the urban and semi-urban cone of San Juan.

Key words: teacher – student- knowledge construction – English- secondary school

Introducción

Con el fin de investigar aspectos de la clase de inglés en el nivel secundario dentro de la nueva normalidad, indagaremos la relación que los sujetos pedagógicos entablan con el objeto de conocimiento, en nuestro caso inglés como lengua extranjera (ILE). Con este propósito, analizaremos diversas perspectivas que examinan la relación sujeto-objeto de conocimiento, las diversas circunstancias desde las que se aborda la mencionada relación y las creencias del sujeto que inciden en este vínculo.

El análisis de la relación que establece el sujeto con el conocimiento se remonta a la antigüedad desde el mito de la caverna de Platón y sucesivos pensadores, pero es recién a partir de 1960, principalmente en Francia, que esta relación se centra como objeto de estudio en las Ciencias de la Educación, (Vercellino et al, 2017; Vercellino, 2015). Se advierten tres corrientes, psicoanalítica, sociológica y didáctica.

Estas tres perspectivas diferentes coinciden en asignar una fuerte incidencia de las relaciones del sujeto (ya sea estudiante o profesor) con el objeto de conocimiento, en cuanto al éxito o fracaso escolar (Gagnon, 2011). En este respecto, Kalali (2007) observa que la relación con el saber no es invariable y, en muchas ocasiones, puede ponerse en conflicto con la relación del saber que propone la institución en la que el docente se desempeña.

En este punto es necesario referirse a la cognición del profesor, entendiendo esta como las creencias que cada docente ha desarrollado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Borg, 2009), y se han conformado a partir de conocimientos teóricos, experiencias tanto como estudiante y como docente. Esta dimensión no observable se refleja en el accionar del educador en el aula y puntualmente en las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) que implementa, siendo interesante señalar que el educador no siempre es consciente de su propia cognición (Morchio, 2013).

Por su parte, Levinas (2024) aborda la relación entre conocimiento y creencias y percibe en ella tres dimensiones. En primer lugar, cuando un sujeto aborda cualquier tipo de conocimiento lo hace desde su propia visión personal, en segundo lugar, esto lleva a advertir que no existe una única perspectiva, ya que esto depende de la multiplicidad de sujetos relacionados con este tipo de conocimientos, lo que hace que las creencias no sean unánimes. Por último, este autor señala que la relación de las creencias y el conocimiento depende de las diversas formas de participación, de relacionarse del sujeto con el objeto del conocimiento.

Si trasladamos el análisis de la relación sujeto-objeto de conocimiento al ámbito escolar, una mirada al analizar el fracaso escolar permite percibir que, en su gran mayoría, los estudiantes no se “movilizan intelectualmente” (Charlot, 2017, p. 9), no le asignan significado al conocimiento que se aborda en la escuela, el saber ya no se erige, acudiendo a la concepción psicoanalítica, en “objeto de deseo” (Charlot, 2017, p. 10) de nuestros alumnos. El abordaje de ILE en el nivel medio no es ajeno a esta circunstancia. Cabe preguntarse ¿qué impide que los estudiantes hoy se apropien de los saberes que el sistema se propone transmitir? ¿Cuáles son las formas de aprender pertinentes para la realidad social de cada uno de nuestros alumnos? Develar esto es, probablemente, el desafío más importante que enfrentan los sistemas educativos actualmente.

El aprendizaje escolar en la nueva normalidad

A continuación, exploraremos diversos factores que podrían ayudar a indagar y comprender esta situación. Nos focalizaremos en algunos aspectos de la institución escolar y de los sujetos pedagógicos inmersos en un contexto sociocultural atravesado por la cultura digital, ya que estamos convencidos del axioma planteado por Carretero et al (2023, p. 1): “el mundo actual se ha vuelto fundamentalmente digital”. Esta cultura ha impregnado capilarmente (Foucault, 2002) todos los ámbitos de la sociedad, generando cambios que no han sido percibidos claramente y por ende de aplicar en el ámbito escolar.

Comenzaremos explorando algunos aspectos de la escuela. Este dispositivo formador, surgido en los 1900, se regía, por la cultura de la letra y por ende una de las insignias era la alfabetización en la lectura y escritura (Adell y Area, 2021). En ese contexto, en la *gramática escolar*, conceptualizada por Dussel (2003) como el “conjunto de reglas que define el quehacer de la institución”, la alfabetización cobraba un rol preponderante. Sin embargo, hoy, el escenario escolar carece de los artefactos esenciales de esa cultura: los textos escritos (Vercellino, 2018), y en cambio, se observan recursos de otra índole, por ejemplo, audiovisuales, propios de la cultura digital.

Lewcowitz (2007), por su parte, consideraba que los estudiantes estaban “formados con una experiencia de lectura de imágenes y no estaban atravesados por la cultura de la letra” (p. 35) y planteaba que la mayoría de las prácticas escolares estaban destinadas a un tipo de alumno que ya no transitaba las instituciones escolares, que había sido reemplazado por uno diferente, quien detentaba otro tipo de subjetividad, generando un desacople entre el alumno supuesto y el alumno real. La irrupción de la

pandemia aceleró exponencialmente esta situación, ocasionando impensadas e inmediatas consecuencias en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. En educación, la más visible fue la alteración de las coordenadas de espacio y tiempo en las que se realizan las actividades. Si bien en un primer momento se pensó que esta alteración incidía esencialmente en la presencialidad, existe consenso en señalar que afectó intensamente el complejo entramado de la escolarización. Concomitantemente, esta situación dio lugar a acciones impensadas o inviables antes de la pandemia, Terigi (2021) se refiere a puertas que se abrieron: para innovar, para implementar materiales y soportes diversos; para aplicar nuevas dinámicas y organización de clases, como así también, se advirtió en algunas instituciones mayores niveles de autonomía (Dussel y Vasilliades, 2022), como así también, la atenuación o suspensión de los sistemas de evaluación, (Dussel, 2021).

La historia demuestra que en condiciones normales estas situaciones vividas en tiempos extraordinarios tienden a instalarse en la cotidianeidad (Dussel y Vasilliades, 2022), pero también tal como Rockwell (2018), retomando a Braudel, señala “existen prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento y trastorno social” (p. 23).

Hoy, finalizando 2024, ya afianzada lo que se ha dado en denominar la nueva normalidad, analizar la disrupción pedagógica de la tecnológica en la escuela (Área y Adell, 2021) puede tornarse revelador para percibir si en las aulas se reflejan las tendencias de construcción del conocimiento propias de la contemporaneidad (Maggio, 2022).

Como se ha mencionado previamente, la llegada de la pandemia ha desafiado en cierta forma las competencias y las prácticas didácticas cotidianas de los docentes, quienes se vieron obligados a pasar de un sistema de enseñanza presencial a uno virtual. Para hacerlo, debieron hacer uso de nuevas prácticas pedagógicas, así como también de nuevas herramientas para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es posible que estos cambios y nuevas configuraciones didácticas (Litwin, 1997) hayan tenido un impacto en sus representaciones mentales, o tal como planteaba Rockwell (2018), algunas prácticas pedagógicas sobrevivieron a los tiempos excepcionales.

El abordaje del ILE en tiempos actuales

Adell y Area (2021) retoman a Pérez Gómez (2012) y debaten una cuestión fundamental: “¿cómo debe reformularse el curriculum y el sistema escolar para dar

respuesta adecuada a la sociedad en la era digital?” (p. 84). El dilema hoy en el campo educativo es cómo abordar la enseñanza en la pospandemia, y en nuestro caso, cómo abordar la enseñanza de ILE en la pospandemia. En cuanto a este dilema Piscitelli (2008) señala que “casi nada del currículum tradicional puede ‘vehiculizarse’ como otrora. Y por si eso fuera poco, debe diseñarse el nuevo desde cero” (p.52).

Refiriéndose a los aprendizajes que se deben promover en la escuela, Vercellino et al (2018) proponen, entre otras líneas, correr el foco del déficit del alumno para centrarlo en qué saberes se pretenden enseñar y acreditar, en la necesidad de repensar las relaciones con el saber que la institución escolar promueve. Se trata de repensar los saberes que se enseñan en la escuela para que estos sean socialmente válidos y en ese sentido, se preguntan cómo se puede aprender en la escuela cuando los contenidos fueron determinados en el mundo de otro. De esto se trata el desacople o desencuentro en términos de Vercellino: ¿el conocimiento que la escuela ofrece a los estudiantes, en el contexto de una escuela en la que se instauró la cultura de la letra, es válido en este mundo digital en donde, entre otros aspectos, las redes sociales desempeñan un rol preponderante? ¿son válidas/acertadas las formas de enseñar y acreditar? Esta controversia va más allá del mero cuestionamiento sobre la selección de contenidos a enseñar o las relaciones que nuestros sujetos pedagógicos entablan con el conocimiento.

El sujeto destinatario de nuestras prácticas pedagógicas requiere de una mediación pedagógica basada en la cultura digital, que se focalice en un aprendizaje colaborativo, en la que el conocimiento es distribuido al modo de redes en las que los participantes se relacionan con el saber jerarquizando, procesando, descartando y reorganizando información pertinente, eligiendo el conocimiento que les es vital y necesario.

Tradicionalmente se ha considerado que saber es “saber ser, saber hacer y saber sobre”, lo que se corresponde con los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales (Coll, Pozo y Sarabia, 1994). A estas categorías en el conectivismo (Siemens, 2005; Downes, 2007) se le agregan dos nuevos tipos de conocimiento: “saber dónde” y “saber transformar”. El primero hace referencia al conocimiento necesario para encontrar la información y el segundo a la reorganización y transformación del conocimiento encontrado. Esto se basa en la premisa de que cada persona es un nodo, que, mediante distintas conexiones con otros nodos en diferentes redes del

conocimiento, se van constituyendo en lo que se denomina conocimiento distribuido (López de la Cruz y Escobedo, 2021).

A partir de lo expuesto hasta acá, es evidente que se percibe, en la sociedad que contiene a la escuela, un cambio importante en lo que respecta a cómo cada sujeto aborda el conocimiento, lo que nos interpela para revisar y modificar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje tradicionales.

Análisis de los datos

Ya señalamos que nuestro proyecto se abocaba a investigar las clases de inglés del nivel medio en la nueva normalidad. Para recabar información sobre esta temática, diseñamos entrevistas que realizamos a profesores de esta lengua extranjera en escuelas secundarias del conurbano y semiurbano de San Juan.

Analizada la información obtenida en las entrevistas, se advierte una observación recurrente que realizan los profesores: la apatía de los estudiantes. Un profesor manifiesta que “los alumnos parecen más apáticos y menos dispuestos a participar activamente en comparación con tiempos anteriores” (D12). Otro profesor se expresa un poco más y expresa:

desde la pandemia, hay como un nivel generalizado de apatía al [sic] aprendizaje; no les interesa, o sea, nada de lo que vos les propongas les interesa, no hay nada que les llame la atención. No importa si usas un juego, si usas una canción, si usas una película, si usas una actividad tradicional, si usás libros, fotocopias, lo que sea que les des. (D10)

En opinión de este docente en esta actitud generalizada se advierte un cierto desinterés por pensar, por esforzarse por razonar y reflexionar. Al profesor no le quedan recursos motivadores a los cuales apelar para estimular a los alumnos y con desazón siente que: “es como si hubiéramos quemado todas las herramientas, todos los cartuchos y ya no hay nada que les llame la atención. (D10)

Esto evidencia claramente que lo que se enseña en las escuelas referido a ILE no resulta interesante para el educando y, por ende, no los motiva o moviliza para aprender. (Charlot, 2017).

Profundizando en las posibles causas de la falta de motivación o apatía de los alumnos, ocasionalmente, los profesores relacionan esta actitud directamente con el entorno social y la falta de oportunidades, la limitación del futuro. Esto se percibe principalmente en las escuelas rurales donde tal como lo señala la D8:

... la motivación es un tema muy complicado, muy complejo porque la comunidad en sí es una comunidad muy quedada ... la respuesta a la pregunta ¿qué sigue después de esto? es “nada, nada”. Quedan ahí. son muy pocos los que realmente se plantean un objetivo a partir de lo que logren en la escuela secundaria. (D8)

En otras instancias, los educadores conectan esta apatía con la selección de contenidos o con las actividades que se implementan en clase, los que no movilizan intelectualmente a los alumnos (Charlot, 2017).

Un profesor identifica una causa probable para la desmotivación:

al ver la no conexión de los contenidos de las actividades que ellos realizan con el mundo real. Entonces, como que hay un abismo entre lo que ellos están necesitando, con lo que uno les está ofreciendo por ahí en las escuelas. (D3)

Es evidente que las formas de enseñar y el conocimiento que se brindan en la clase de ILE no son válidas para los estudiantes de la sociedad contemporánea (Vercellino, 2017, 2015). Aun cuando, frecuentemente los profesores asocian esta apatía con el tipo de actividades propuestas, es necesario señalar en este respecto, que todos los docentes se sienten responsables de motivar a los estudiantes y para ello, apelan a diversos recursos:

Por supuesto que nosotros como profesores sentimos que nosotros somos los promotores de que ellos estén motivados o no con lo que le vas a enseñar. Por eso es que te digo que uno siempre tiene que tener algo novedoso para poder motivarlos. ... Entonces yo me siento con mucha responsabilidad y todo el tiempo uno trata de cranear [sic] qué nuevos recursos, qué cosas novedosas les podés traer para motivarlos. (D4)

Con la intención de involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos educadores presentan a sus alumnos diversas opciones de actividades para que elijan, dándole voz y voto en cuanto a determinados aspectos de la clase, por ejemplo, el tipo de evaluación que prefieren, otros implementan planes de clases basados en contenidos (AICLE), dejando a los estudiantes la selección del contenido a trabajar en la clase.

Uno de los docentes señala que, cuando los alumnos advierten la utilidad de lo que están aprendiendo, la posibilidad de aplicarlo en situaciones de la vida real, la motivación aumenta:

...tratar de que los chicos vean cómo puedo utilizar lo que estoy aprendiendo en una situación determinada, digamos. ... tratar de que ellos vean un uso real, digamos. A veces sale bien y a veces no tan bien, pero se intenta. (D2)

Con respecto al tipo de actividades que se realizan en la clase, un profesor dice:

también hacemos cosas lindas, que antes tal vez no, ... el año pasado hicimos un perfil de Instagram solamente, o sea era un perfil como colectivo, no para publicar fotos así de personal, sino para publicar así producciones imágenes, memes en inglés incluso que habían hecho ellos con para hacer un trabajo final. te puede prestar un televisor, tratamos de que también usen un poquito ese medio divertido y se puede hacer, en casos de las escuelas más urbanas que tienen por ahí un poco más de acceso a lo tecnológico que les guste, y tratas de que les guste, y de darles voz y voto. (D6)

Las últimas citas dejan entrever las cogniciones de los educadores (Borg, 2009) con respecto a la lengua inglesa como objeto de estudio. Este docente manifiesta “hacer cosas lindas, que les gusten más a los estudiantes”, lo que permite vislumbrar, por un lado, que el educador percibe que la asignatura no les gusta, y por otro, que no siempre las actividades que implementa son interesantes o divertidas para los alumnos. Esto se podría corresponder con lo señalado por Levinas (2024) en cuanto a las formas de relación de los sujetos pedagógicos, en este caso, el profesor con el conocimiento. Evidentemente el docente advierte la necesidad de hacer actividades interesantes como parte del proceso de acercamiento del educando al objeto de conocimiento, pero las tareas que plantea en el aula se basan en su propia relación con el objeto de estudio, la lengua inglesa, lo que evidentemente no coincide con la de los alumnos. Las últimas observaciones vertidas por los entrevistados permiten observar la motivación de los estudiantes cuando se hacen “cosas lindas”, las que en este caso se refieren a la implementación de recursos digitales.

Es interesante destacar que los profesores también señalan que esta apatía que perciben en los estudiantes no sucede únicamente con respecto al aprendizaje de esta lengua extranjera:

Están muy... [desmotivados] En general, no te digo solamente con el inglés. Te digo con todo este nivel... con toda la secundaria, con todos los adolescentes que asisten a una escuela secundaria, en su mayoría, están muy desmotivados. Y con la escuela mucho más. Entonces, cuando le planteas algo novedoso hay como cierta reacción. (D4) Varios de los profesores vislumbran que esta apatía puede ir un poco más allá de los contenidos o el tipo de actividades, puede tener otro origen:

Por eso hay que tener mucho cuidado también con lo que trabajas porque si uno sigue trabajando de una forma que se trabajaba antiguamente, los pierdes para siempre. Entonces es toda una tarea tener que presentar algo novedoso porque para

ellos, incluso, hay un montón de cosas que no son novedosas. Cuando uno se va poniendo al día con determinadas cosas para ellos ya pasó. Nosotros no vamos al mismo ritmo que nuestros alumnos nunca. (D4).

En esta cita se puede percibir la brecha entre los sujetos pedagógicos advertidas por el profesor; por un lado, la necesidad de implementar actividades novedosas que promuevan el aprendizaje a partir de los modos de aprender de los alumnos, y por otro, los diferentes ritmos de los sujetos pedagógicos para acceder a la manipulación de recursos. La cognición de los docentes está basada en enseñar a partir de la letra (Lewcovitz, 2007), es decir del texto, por ello los recursos digitales son considerados “novedosos” e implícitamente se percibe que el dominio de estos recursos conlleva para estos adultos, tiempo y esfuerzo, mientras que los estudiantes los manejan con facilidad y rápidamente aprenden a manejar otros nuevos.

La capilarización de la cultura digital es tal que los profesores sienten que “los chicos...su forma de comunicación es distinta. Entonces, bueno, creo que nuestra forma como docente tiene que acercarse a la manera de ellos de aprender.” (D3)

En consonancia con lo que detallamos en apartados anteriores, los profesores opinan que a su alumnado sólo lo motivan los recursos digitales. En su preocupación por motivar a los estudiantes, los docentes abandonan el libro de texto y renuevan los recursos que implementan, tratando de acercarse a los intereses y preferencias de los alumnos, acuden al diseño de revistas digitales, les brindan las grabaciones de los textos orales escuchado en clase, invitan hablantes nativos al aula, entre otras acciones, van incorporando otros recursos más allá del formato papel, por ejemplo, grabación de notas de voz, o envío de audios por *Whatsapp*, creación de perfiles de Instagram en el que suben producciones de la clase, publicación de memes. (D4)

Un análisis particular merece el libro de texto, recurso que tradicionalmente era el centro de la clase de ILE. Es necesario destacar que varios profesores manifiestan haber abandonado el libro de texto, en favor de otro tipo de materiales más cercanos a los modos de aprender de los estudiantes: “eso sí es distinto ya no trabajamos con un solo libro de texto, sino que vamos adaptando según los distintos temas que se van desarrollando en el curso material de diferentes fuentes bibliográficas.” (D4)

En este respecto el mismo informante expresa:

convengamos que también los recursos que hay en inglés, a ver, te digo esto a nivel ministerial o nacional, no hay muchos recursos que se hayan elaborado como para que las profesoras de inglés trabajemos. No se ha hecho por ejemplo un trabajo de tener

un bibliorato, de libros en inglés o de materiales en inglés. Siempre se trabaja con las ciencias sociales, con lengua y matemáticas, o química o física pero tampoco nosotros los profesores tenemos mucho material para trabajar con nuestros alumnos. Entonces los recursos siempre los tenés que buscar vos. (D4)

A través de este comentario, advertimos que la falta de material específico en el área ILE en las instituciones resulta una tarea extra para los profesores.

Los educadores son conscientes de que los estudiantes han cambiado, no sólo en sus modos de aprender. Algunos de esos cambios son positivos, por ejemplo, “también supongo que están muy expuestos ahora, algo que no pasaba antes, es que las redes sociales los exponen a veces indirectamente a temas que antes no formaban parte de lo que a un adolescente le podría llegar a interesar” (D2). Un cambio observado se refiere a que “hay mucha propuesta de parte de ellos. Y esto lleva al profesor a estar abierto a cambios, y ni siquiera de un curso a otro, sino durante la misma clase ir viendo y reajustando” (D2).

Desde otra perspectiva, no tan positiva, diferentes profesores destacan que el poder de concentración de los chicos no es muy largo. Entonces como que todo lo que hay que hacer es lo que se hace en el aula y asegurarnos de que, bueno, reconocer y aceptar que lo que se hace en el aula es lo que ellos van a tener, porque en sus casas no lo hacen. (D11).

Llamativamente un educador manifiesta:

desde que los chicos usan el celular o tienen tecnología a mano, no han salido a los recreos como antes. Había que obligarlos a salir, porque si no se quedan jugando en las redes o conectados directamente. Hay mucha pasividad. Ya no son los alumnos de antes inquietos que salían a jugar al fútbol o que directamente se peleaban entre ellos jugando o esa pelea de tizas. Eso ya no existe más, casi, sino que ahora están extremadamente pasivos (D7).

Los cambios advertidos no sólo inciden en el tipo de actividades que los motivan: “es otro tipo de alumno con el que estamos actualmente. Es un alumno con muy poco tiempo de concentración, que quiere un tipo de una ejercitación rápida, que no implique demasiados minutos para hacerlos en sus casas, por ejemplo”. (D12)

El rol de la institución en el tipo de actividades que se implementan no es menor. En algunos casos, la infraestructura de esta condiciona las actividades que se implementan poniendo en tensión la cognición del docente Kalali (2007): “las instituciones apoyan el cambio, pero a los colegios en general les falta un montón. Hay

falta de conexión a internet. Entonces, no hay una continuidad. Cuando vos querés utilizar algo, a veces lo tienen, a veces no” (D12). Otro docente aduce:

...siempre me veo limitada porque los alumnos o no tienen Internet en sus celulares para usar distintas aplicaciones, la escuela no cuenta con una red de Wifi, los alumnos aluden no tener dinero para cargar crédito a su celular para tener este para tener Internet. (D3)

La relación dialéctica entre enseñar y aprender en el aula ha sufrido cambios sustanciales. Los profesores entrevistados perciben sin lugar a dudas un cambio en los estudiantes y a su vez, advierten que esto trae aparejado la necesidad de modificar sus modos de enseñar. En referencia a esto un profesor expresa:

lo que caracteriza a estos nuevos tiempos en el aula es que son chicos completamente diferentes a nuestra generación. Imagina que han nacido prácticamente con un celular en la mano. Todo lo que es tecnología y las estrategias le sirven muchísimo. Pero está también en el docente, el hecho de ir adaptándose y generar otras formas, por ejemplo, los celulares de los chicos, un grupo de Whatsapp. (D12)

Otro docente se da cuenta que no sólo los sujetos pedagógicos van cambiando, sino también las instituciones escolares. ¿Y qué ha cambiado? El mayor uso de tecnología de parte mía y en los chicos. El acompañamiento, porque ahora todo el mundo tiene celular y tienen internet. Entonces hay muchas más actividades que las podemos hacer en forma conjunta: sí hay un cambio de mentalidad de manera profunda en la institución con respecto a las tecnologías, el uso de las tecnologías y aplicarlas en el aula. (D9)

De lo expuesto en este apartado, se advierte que las instituciones escolares, nacidas en el seno de la cultura de la letra (Lewcowitz, 2007) han sido fuertemente impregnadas por la cultura digital. En este contexto se puede inferir que los alumnos como sujetos de aprendizaje, han cambiado sustancialmente lo que transitivamente involucra otra relación de éstos con el objeto de estudio, en nuestro caso ILE, y nos interpela como docentes a revisar nuestras configuraciones didácticas (Litwin, 1997) y nuestro quehacer en el aula.

A modo de cierre

Las voces de uno de los sujetos pedagógicos, el profesor, nos han permitido vislumbrar algunas situaciones que se viven en las clases de ILE en el nivel medio en esta nueva normalidad. A partir de esto, hemos podido observar que, indiscutiblemente el

conocimiento que desde la institución educativa y desde los docentes se asume que los alumnos deben aprender, no los moviliza intelectualmente. Arriesgando una interpretación de esta situación, podríamos señalar que cada profesor organiza una clase desde la cognición (Borg, 2009) sobre el enseñar y aprender inglés que cada uno detenta y desde su propia relación con el objeto de estudio (Levinas, 2024) y esto conduce a multiplicidad de propuestas, tantas como docentes enseñan, sin que éstas estimulen el deseo de aprender del otro sujeto pedagógico: el alumno. Concomitantemente, la gramática escolar, la selección de contenidos y modos de enseñar instituidos en una escuela generada en la cultura de la letra no interpela a los estudiantes, quienes han crecido en la cultura digital la que ha permeado capilarmente los diversos ámbitos y dimensiones sociales. Asimismo, tal como lo plantea Terigi (2021), pasada la emergencia educativa generada por el COVID 19, las formas de enseñar volvieron a sus cauces, sin llegar a reflejar los modos de construcción del conocimiento imbuidos de la capilarización de la cultura digital.

Aunque se advierten en estos profesores indicios de vislumbrar los cambios en los estudiantes, y la necesidad de ajustar las estrategias de enseñanza a estos nuevos modos de aprender, y por ende una necesidad de cambio en las instituciones, resta aún una reflexión conjunta al interior de los dispositivos escolares y de formadores de formadores, a fin lograr que el aprendizaje de inglés se transforme en objeto de deseo (Charlot, 2017) de los estudiantes. Se hace necesario que, las instituciones al igual que los docentes, revisemos nuestra propia relación con el conocimiento, para que tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza se acerquen a las relaciones que los alumnos de hoy establecen con el conocimiento. Piscitelli (2008) nos interpela en este sentido cuando se refiere a esta tarea como un doble desafío: “hay que aprender cosas nuevas y tenemos que enseñar las cosas viejas de un modo nuevo, y siendo ambas tremendamente difíciles de lograr, quizá lo más duro sea enseñar lo viejo con ojos nuevos” (pp. 52-53).

Referencias bibliográficas

Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005> .

- Borg, S. (2009). Language Teacher Cognition. In Burns, A and Richards, J., eds. *The Cambridge guide to second language teacher education*. USA, Cambridge University Press, Introduction.
- Carretero, M. (2023). *Enseñar Historia en la era digital*. Tilde editora.
- Charlot, B. (2017) Prólogo, en Vercellino, S., Goin, M. M. J., Lovos, E. N., Gallo, A., & Chironi, J. M. (2017). *Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación*.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma - Enseñanza y Aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Downes, S. (2007). Half An Hour- A place to write, half an hour, every day, just for me. <http://halfanhour.blogspot.com.co/2007/02/what-connectivism-is.html>.
- Dussel, I., y Vassiliades, A. (2022). Presentación del dossier. *Revista Del IIICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11487>.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 4, 11-36.
- Foucault, M. (2002). Defender la sociedad. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Gagnon, M. (2011). *Penser la question et besoin de recherches conceptuelles. Les ateliers de l'éthique The Ethics Forum*, 6(1), 30-42. http://creum.umontreal.ca/wpcontent/uploads/2011/06/pdf_04_Gagnon.pdf.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: Clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les ateliers de l'éthique The Ethics Forum*, 6(1), 30-42. http://creum.umontreal.ca/wpcontent/uploads/2011/06/pdf_04_Gagnon.pdf.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les different travaux. En Symposium: *Rapports au (x) savoir (s): du concept aux usages. Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg*. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf.
- Levinas, L. (2024) El conocimiento como sistema de creencias, en Carretero, M., & Barreiro, A. (2024). *Construcción de conocimientos en el campo psicológico: Celebrando a Tono Castorina-Volumen 1*. Tilde editora.
- Lewkowicz, I. (2007). Escuela y Ciudadanía, en Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- López de la Cruz, E. y Escobedo, F. (2021). El conectivismo, el nuevo paradigma del aprendizaje. *Desafíos*, 12(1); 73-9. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>.
- Maggio, M. (2022). ¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar? La educación del después de la pandemia. En Goñi, G., & Ulzurrun, M. M. [Entrevista a la Dra. Mariana Maggio]. *Revista de Educación*, (26), 19-29.
- Morchio, M. (2013). Las TICs en las clases de los practicantes de inglés. En efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uncuyo.edu.ar/seminario_rueda/upload/t10.pdf
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Piscitelli, A. (2008). Nativos Digitales. *Contratexto Número 16*, 2008, pp. 43–56.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos De antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Siemens, G. (2005). *Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital* [Archivo PDF]https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf.
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 114-126.
- Vercellino, S., Andrade, R. B., Cardinale, L. M., Guerreiro, M. A., Irigoyen, M. C., Van den Heuvel, R. A., & Tarruella, N. L. (2018). *La escuela y los (des) encuentros con el saber: Prácticas comunicativas y de literacidad en estudiantes rionegrinos*. Editorial UNRN.
- Vercellino, S., Goin, M. M. J., Lovos, E. N., Gallo, A., & Chironi, J. M. (2017). *Educación superior y relación con el saber: presentación de una propuesta de investigación*.
- Vercellino, S. (2015). Literature Review on Relationship to Knowledge: Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 53-82.