



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Una Mirada Introspectiva sobre la Enseñanza de la Gramática en las Clases de Inglés como Lengua Extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del Circuito Cinco de la Ciudad de Formosa: *Una Perspectiva Anclada en la Cognición del Docente*

Neri David NUÑEZ ACUÑA

Doctorando

Dra. Silvana BARBONI

Directora de Tesis

Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de:

Doctor en Ciencias de la Educación

Versión definitiva

Fecha de entrega: 04 de Octubre del año 2019

Formosa-Argentina

*“La disciplina es el mejor amigo del
hombre, porque ella le lleva a realizar los anhelos más profundos
de su corazón”*

Madre Teresa de Calcuta

A Graciela y Maricela, mis dos ángeles protectoras.

Gracias por guiar mis pasos.

In memoriam

A Dylan y Aarón, mis dos tesoros en la vida.

Gracias por acompañarme. Los quiero!

A mis queridos padres.

Gracias por inculcarme el valor del estudio.

Agradecimientos

En el transcurrir de nuestros días, existen personas que llevan a cabo funciones dependiendo de su rango y su labor. Esto quiere decir que, cada persona es un engranaje, y con su ayuda y colaboración, se van logrando objetivos propuestos.

Una pieza fundamental para que esto se concrete es la Doctora Silvana Barboni, mi Directora de Tesis, quien dedicó su tiempo, ofreciendome consejos, hablándome de errores y aciertos y brindándome lo mejor de sí. Me ha orientado durante todo el proceso de esta investigación. Gran parte del desarrollo de este trabajo, se lo debo a ella. Gracias.

Para que un proyecto sea viable, también es necesario contar con un espacio desde donde se pueda partir. Para ello, no podía no mencionar a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, por admitirme en el Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación.

También quisiera extender mi agradecimiento a los Doctores Darío Banegas y Hugo Sánchez, quienes generosamente me guiaron en los primeros pasos, no sólo con palabras orientadoras, sino también cediendome sus propias producciones científicas.

En este sueño y proyecto puesto en marcha encaminado, es también para mí importante nombrar y darles el lugar que se merecen a las autoridades de los cinco establecimientos educativos de gestión pública de la ciudad de Formosa quienes me abrieron las puertas de sus instituciones y me permitieron poner en marcha el trabajo de campo. Así también el agradecimiento va para los profesores de inglés que participaron voluntariamente en este proyecto investigativo.

No quisiera dejar de nombrar a dos profesoras colegas de la ciudad de Formosa, quienes con mucha humildad, compartieron conmigo sus trabajos. Ellas son las profesoras Claudia Wendel y Rosaura Pando.

También agradezco a la profesora Graciela Castelli por haberme alentado en todo momento a seguir y culminar este Doctorado.

Realmente no hay manera de saldar tanta ayuda, pero lo que sí puedo hacer, es afirmar, que valoro de manera sin igual tanto apoyo recibido.

Finalmente, doy gracias a Dios y a la Virgen, por este momento.

Gracias!

Formosa-2019

Índice

	Pág.
Agradecimientos	ii
Índice	vii
Lista de Tablas	viii
Lista de Gráficos	ix
Lista de Diagramas	x
Lista de Abreviaturas	xi
Resumen	xiii
Abstract	xiv
Estructura de la Tesis	xvii
Prefacio	xix
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
Índice	2
Introducción	3
1.1-Cambios evolutivos en la enseñanza del inglés dentro del curriculum del sistema educativo formal argentino	8
1.2-Contexto educativo a nivel político de Formosa: Un breve recorrido sobre la situación actual en la escuela secundaria	10
1.3-Problema de investigación de esta Tesis	13
1.4-Motivación de esta Tesis	14
1.5-A modo de síntesis	14
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	16
Índice	17
2.1-Introducción	18
2.2-Conceptos y Primeras Aproximaciones sobre las Categorías de Análisis a	18

partir de la conceptualización de <i>Cognición</i> en la enseñanza de las Lenguas	
<i>2.2.1-Noción de Cognición</i>	22
<i>2.2.2-Nociones de Creencias como Factores Cognitivos para la Enseñanza de Lenguas</i>	25
2.3-Desafíos del siglo XXI a Nivel educativo: Tres aspectos que influyen en el tratamiento de la gramática	25
<i>2.3.1-El impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera</i>	30
<i>2.3.2-La inclusión de la interculturalidad para la enseñanza de las Lenguas</i>	35
<i>2.3.3-La Gramática como método de enseñanza: ¿Un debate concluido o latente?</i>	37
<i>2.3.4-El desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de Lenguas Extranjeras o Segundas</i>	40
2.4-La vinculación de los temas centrales del estudio con la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera: A modo de conclusión	41
CAPÍTULO III: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS COGNITIVOS, DE LAS TENDENCIAS DEL SIGLO XXI Y DE LOS FACTORES CONTEXTUALES PARA EL ABORDAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN CONTEXTOS DIVERSOS	42
Índice	43
3.1-Revisión de la literatura	44
3.2-Introducción	44
3.3-Antecedentes investigativos	44
3.4-Cognición del Docente y su relación con la Enseñanza de la Gramática	47
3.5-Tendencias del siglo XXI que Impactan en la Relación Cognición-Gramática a Nivel Educativo	47
<i>3.5.1-Usos Estratégicos de las Tics para el Abordaje de la Gramática en la clase de inglés</i>	50
<i>3.5.2-La Incorporación de la Interculturalidad para la Enseñanza del inglés en los Programas de Estudios</i>	52
<i>3.5.3-Sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Content and Language Integrated Learning, CLIL en inglés) como método para la Enseñanza de las Lenguas</i>	54

3.6-Impacto de Factores Contextuales para la Enseñanza de las Lenguas	54
3.6.1-Las Creencias y Prácticas Pedagógicas en relación con la Enseñanza de la Gramática	62
3.6.2-Relación-Formación del Profesorado y Cognición Docente	66
3.6.3-Conocimiento Pedagógico del Docente y su Vinculación con la Enseñanza de la Disciplina	67
3.6.4-Decisiones Pedagógicas del Docente para el Abordaje de la Gramática en la clase de Lengua Extranjera	69
3.7-Recapitulación del Capítulo III: A modo de discusión	70
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	71
Índice	72
4.1-Introducción	73
4.2-Diseño metodológico de la investigación	77
4.3-Etapa 1-de Planeación	77
4.3.1-Revisión bibliográfica	78
4.3.2-Elaboración de los instrumentos de recolección de datos	85
4.3.3-Validación del instrumento	87
4.3.4-Selección de los docentes y escuelas participantes	88
4.3.5-Docente 1: Profesor Ceferino	89
4.3.6-Docente 2: Profesora Clara	89
4.3.7-Docente 3: Profesora Karen	89
4.3.8-Docente 4: Profesora Elisa	90
4.3.9-Docente 5: Profesora Adriana	90
4.3.10-Docente 6: Profesora Marilín	90
4.3.11-Docente 7-Profesora Laura	90
4.3.12-Docente 8-Profesor Ricardo	91
4.3.13-Docente 9-Profesora Susana	92
4.3.14-La E. P. E. S. N° 1	93

4.3.15-La E. P. E. S. N° 3	94
4.3.16-La E. P. E. S. N° 4	95
4.3.17-La E. P. E. S. N° 5	96
4.3.18-La E. P. E. T. N° 6	97
4.4-Etapa 2-de Ejecución del trabajo de campo	97
4.4.1- <i>Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la entrevista en profundidad</i>	101
4.4.2- <i>Agenda y nota de campo: Un proceso reflexivo antes y después de las sesiones de entrevistas</i>	106
4.4.3- <i>Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los registros etnográficos</i>	109
4.4.4- <i>Agenda: El antes de los registros etnográficos</i>	110
4.4.5- <i>Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los documentos</i>	111
4.4.6- <i>Procesamiento de la información: Codificación y Categorización de los datos</i>	123
4.5-Limitaciones de la investigación	123
4.6-Consideraciones éticas	124
4.7-A modo de conclusión	124
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANALISIS	125
Índice	126
5.1-Introducción	132
5.2-Primera Categoría de análisis: Cognición	177
5.2.1- <i>Conclusión</i>	177
5.3-Segunda Categoría de análisis: Supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés	232
5.3.1- <i>Conclusión</i>	233
5.4-Tercera Categoría de análisis: Factores decisivos para la enseñanza del inglés	296
5.4.1- <i>Conclusión</i>	297

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	298
Índice	299
6.1-Introducción	300
6.2-Discusión	313
6.3-Conclusiones finales	316
<i>6.3.1-Nuevos aportes teóricos: La metáfora de LAS IDEAS SON CONSTRUCTOS como procesos cognitivos</i>	323
6.4-Recomendaciones para futuros proyectos investigativos	323
Referencias bibliográficas	348
Apéndices	349
Apéndice 1: Consentimiento informado para los docentes participantes	350
Apéndice 2: Guía de entrevista en profundidad	351
Apéndice 3: Grilla de observación de clase	352
Apéndice 4a: Entrevista realizada al docente N° 1	364
Apéndice 4b: Entrevista realizada a la docente N° 2	380
Apéndice 4c: Entrevista realizada a la docente N° 3	398
Apéndice 4d: Entrevista realizada a la docente N° 4	425
Apéndice 4e: Entrevista realizada a la docente N° 5	453
Apéndice 4f: Entrevista realizada a la docente N° 6	481
Apéndice 4g: Entrevista realizada a la docente N° 7	496
Apéndice 4h: Entrevista realizada al docente N° 8	522
Apéndice 4i: Entrevista realizada a la docente N° 9	545
Apéndice 4j: Copia digital de la Tesis en CD	546

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla N° 1: Diferentes estudios sobre la enseñanza de la gramática	21
Tabla N° 2: Modelo definitivo de la guía de entrevista en profundidad	87
Tabla N° 3: Características de los docentes participantes por escuela	92
Tabla N° 4: Total de entrevistas por docente y por establecimiento educativo	101
Tabla N° 5: Agenda del primer grupo de docentes de la fase 1, año 2016	102
Tabla N° 6: Agenda del segundo grupo de docentes de la fase 2, año 2017	103
Tabla N° 7: Grilla de observación de clase	107
Tabla N° 8: Total de observación por docente y por establecimiento educativo	109
Tabla N° 9: Agenda para el registro etnográfico del primer grupo de docentes de la fase 1, año 2016	109
Tabla N° 10: Agenda para el registro etnográfico del segundo grupo de docentes de la fase 2, año 2017	110
Tabla N° 11: Modelo del proceso metodológico	123
Tabla N° 12: Factores cognitivos que inciden en las prácticas áulicas de los docentes	129
Tabla N° 13: Supuestos teóricos subyacentes en las prácticas áulicas de los docentes	130
Tabla N° 14: Factores que inciden en las prácticas áulicas de los docentes	132

Lista de Gráficos

Pág.

Gráfico N° 1: Firma de acuerdo de la reparación histórica de la ciudad de Formosa	7
Gráfico N° 2: Componentes de la Competencia Comunicativa propuestos por Canale y Swain (1980)	39
Gráfico N° 3: Tipos de triangulación	76
Gráfico N° 4: Aspectos no explicitados en la sección de la entrevista	104
Gráfico N° 5: Proceso analítico	120

Lista de Diagramas

	Pág.
Diagrama N° 1: Documentos primarios por docentes	113
Diagrama N° 2: Relación de códigos	115
Diagrama N° 3: Familia de redes	116
Diagrama N° 4: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN	133
Diagrama N° 5: Esquema del segundo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN	140
Diagrama N° 6: Esquema del tercer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN	168
Diagrama N° 7: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN	174
Diagrama N° 8: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	178
Diagrama N° 9: Esquema del segundo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	191
Diagrama N° 10: Esquema del tercer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	201
Diagrama N° 11: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	214
Diagrama N° 12: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	234
Diagrama N° 13: Esquema del segundo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	250
Diagrama N° 14: Esquema del tercer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	260
Diagrama N° 15: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	269
Diagrama N° 16: Esquema del quinto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	275
Diagrama N° 17: Esquema del sexto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	280
Diagrama N° 18: Esquema del séptimo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	285

Lista de Abreviaturas

AICLE	<i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras</i>
ANOVA	<i>Analysis of Variance</i>
CAJ	<i>Centro de Actividades Juveniles</i>
CBC	<i>Contenidos Básicos Comunes</i>
CBS	<i>Ciclo Básico Secundario</i>
CCI	<i>Competencia Comunicativa Intercultural</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
COS	<i>Ciclo Orientado Secundario</i>
EC	<i>Entrevista del caso</i>
EGB	<i>Educación Geneal Básica</i>
EIB	<i>Educación Intercultural Bilingüe</i>
EPES	<i>Escuela Provincial de Educación Secundaria</i>
EPET	<i>Escuela Provincial de Educación Técnica</i>
ER	<i>Estímulo-Respuesta</i>
ESI	<i>Educación Sexual Integral</i>
FINES	<i>Finalización de la Escuela Secundaria</i>
FINESTEC	<i>Finalización de la Escuela Secundaria Técnica</i>
FP	<i>Formación Profesional</i>
GTM	<i>Grammar-Translation Method</i>
INTI	<i>Instituto Nacional de Tecnología Industrial</i>
IPP	<i>Instituto Pedagógico Provincial</i>
ISA	<i>Instituto Superior de Artes</i>
LE	<i>Lengua Extranjera</i>
MEMA	<i>Maestro Especial en Modalidad Aborigen</i>
NAP	<i>Núcleos de Aprendizaje Prioritarios</i>
NEA	<i>Noreste Argentino</i>
OC	<i>Observación del Caso</i>
PAIR	<i>Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación</i>
PEI	<i>Proyecto Educativo Institucional</i>
PTP	<i>Profesor con Tiempo Parcial</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SUM	<i>Salón de Usos Múltiples</i>
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i>
TIC	<i>Tecnología de la Informática y la Comunicación</i>
UH	<i>Unidad Hermenéutica</i>
UMA	<i>Universidad de Málaga</i>
UK	<i>United Kingdom</i>
US	<i>United States</i>

Una Mirada Introspectiva sobre la Enseñanza de la Gramática en las Clases de Inglés como Lengua Extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del Circuito Cinco de la Ciudad de Formosa: *Una Perspectiva Anclada en la Cognición del Docente*

Resumen

La presente investigación está enmarcada dentro de los estudios cognitivos. La cognición implica lo que los docentes *hacen, piensan, conocen, dicen y enseñan* en un contexto áulico y el abordaje de la gramática en el aula de Lengua Extranjera o Segunda Lengua es la mejor clave para explorar e identificar la cognición docente.

Con el surgimiento de nuevos métodos y teorías de enseñanza, la gramática sigue siendo fuertemente cuestionada en debates nacionales e internacionales. A pesar de los argumentos a favor y en contra en los debates, la gramática, aún sigue vigente en la educación del siglo XXI como aspecto importante de la lengua. En este trabajo se enfatiza la necesidad de incluir y de enseñar aspectos gramaticales dentro de los contenidos curriculares.

Esta investigación tuvo como objetivo indagar la cognición actual de nueve docentes de inglés en actividad de la ciudad de Formosa y sus prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de la gramática. De acuerdo con el objetivo propuesto, se llevó a cabo una investigación cualitativa cuyo paradigma es interpretativo-descriptivo. Para este estudio, el trabajo de campo tuvo lugar en cinco colegios estatales de gestión pública de la mencionada ciudad. Los principales instrumentos para la recolección de los datos en este estudio fueron: 1)-*entrevista en profundidad*; 2)-*registro etnográfico* y 3)-*análisis documentales* como: *diagnóstico; producción escrita del alumno; evaluación escrita y Programa del docente*. Los datos fueron analizados e interpretados cualitativamente. A fin de asegurar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos de cada instrumento, en el presente estudio, se utilizó la estrategia de la triangulación para contrastar los hallazgos.

Los hallazgos demostraron que las teorías de enseñanza subyacentes en las prácticas áulicas de los docentes fueron el Constructivismo en primer lugar y el Cognitivismo y el Conductismo en segundo lugar. El estudio además demostró que hubo algunos factores sociales/contextuales que influenciaron en las prácticas pedagógicas de los docentes para el abordaje de la gramática. Otro hallazgo interesante de este estudio fue que los docentes participantes resaltaron la importancia de incluir, conectar y

enseñar la gramática con el uso de la tecnología y aspectos de la interculturalidad en las actividades propuestas. Finalmente, se recomiendan nuevas áreas de vacancia para un futuro proyecto de investigación.

Palabras clave: Cognición docente; lengua extranjera; gramática; teorías de enseñanza

An Introspective View about Grammar Teaching in the English classes as a Foreign Language in the Circuit Five Community Secondary Schools from the City of Formosa:
A Perspective Framed on Teacher Cognition

Abstract

The present research is framed within cognitive studies. Cognition implies what teachers *do, think, know, say* and *teach* in a classroom context and grammar teaching in the Foreign or Second Language classroom is the best key to explore and identify teacher cognition.

With the rise of new methods and theories of teaching, grammar is still strongly questioned in national and international debates. Despite arguments for and against in the debates, grammar, still remains in the 21st century education, as an important aspect of language. In this piece of work, the need to include and teach grammatical issues in the curricular contents is emphasized.

This research set out to investigate the current cognition of nine in-service teachers of English from the city of Formosa and their pedagogical practices in relation to the grammar teaching. According to the objective proposed, a *qualitative research* with an interpretive-descriptive paradigm was carried out. For this study, the fieldwork was conducted in five state-run secondary schools from the mentioned city. The main instruments to collect data in this study were 1)-*in-depth interview*; 2)-*ethnographic register* and 3)-*document analysis* such as *diagnostic test; student's written production; written evaluation* and *teacher's syllabus*. The data were analysed and interpreted qualitatively. To ensure the validity and reliability of the results obtained from each instrument, in the present study, the strategy of triangulation was applied to contrast the findings.

The findings revealed that the underlying theories of teaching in the teachers' classroom practices were Constructivism in the first place and Cognitivism and Behaviourism in the second place. The study also showed that there were some social/contextual factors that influenced in the teachers' pedagogical practices to teaching grammar. Another interesting finding of this study was that the participating teachers highlighted the importance to include, connect and teach grammar with the use of technology and intercultural issues in the activities proposed. Finally, new areas of vacancy for future research projects were recommended.

Key words: Teacher cognition; foreign language; grammar; theories of teaching

Estructura de la Tesis

La presente Tesis está estructurada en seis Capítulos:

El Capítulo I: *Introducción*, tiene como objetivo presentar los principales temas que se expondrán durante el desarrollo del trabajo. Este primer Capítulo consta de los siguientes apartados: 1)-*Prefacio* a modo de introducción. En este apartado daré a conocer algunas de las motivaciones que me llevaron a elegir la temática de este trabajo. 2)-*Cambios evolutivos en la enseñanza del inglés dentro del curriculum del sistema educativo formal argentino*. A este apartado se le dedicará unos minutos para hacer un breve recorrido sobre cómo el inglés como Lengua Extranjera ha evolucionado en los últimos años dentro del curriculum en la educación formal argentino. Seguidamente presentaré 3)-*Contexto educativo a nivel político de Formosa: Un breve recorrido sobre la situación actual en la escuela secundaria*. En este apartado, se describirá el contexto político educativo de la ciudad de Formosa como sede de la presente investigación a través de la incorporación de un Programa de estudio monitoreado por Nación. 4)-Se describirá el *problema de investigación*. Aquí, expondré algunas de las problemáticas con las que actualmente se enfrentan los docentes de inglés del *circuito cinco* de la mencionada ciudad para el abordaje de la gramática. 5)-Las *motivaciones* que guían la investigación al igual que 6)-Los *objetivos* de la investigación también se mencionarán en este Capítulo, culminando 7)-Con una breve *síntesis* de lo desarrollado en el presente Capítulo.

El Capítulo II: *Marco conceptual de la investigación: fundamentación teórica*, consta de cuatro apartados: 1)-*Introducción*. Este apartado tiene como objetivo presentar los principales aportes teóricos que fundamentan la presente investigación. 2)-*Conceptos y Categorías iniciales de Cognición docente en la enseñanza de las Lenguas*. En este apartado desarrollaré los conceptos de cognición, su principal exponente, los primeros trabajos llevados a cabo en relación con la gramática y las categorías iniciales que se desprenden de cada trabajo en relación con la presente investigación. 3)-*Desafíos del siglo XXI a nivel educativo: Tres tendencias que influyen en la enseñanza del inglés*. Este apartado está subdividido en tres factores que impactan sobre la enseñanza de este idioma: *TICs, MULTICULTURALIDAD y ENFOQUES/MÉTODOS* y, culminando con 4)-*La vinculación de los temas centrales del estudio con la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera: A modo de conclusión*. En este apartado se entrelazan los temas centrales expuestos en este Capítulo.

El Capítulo III: *Revisión bibliográfica: Aproximación a los estudios cognitivos, de las tendencias del siglo XXI y de los factores contextuales para el abordaje del idioma inglés en contextos diversos*. En este apartado se presentarán los principales trabajos investigativos llevados a cabo por docentes-investigadores tanto a nivel nacional como internacional que sirvieron como antecedentes y que en gran parte guardan relación con la presente investigación. Este apartado termina con una recapitulación sobre los siguientes temas: *Tendencias del siglo XXI que Impactan en la Relación Cognición-Gramática a Nivel Educativo e; Impacto de Factores Contextuales para la Enseñanza de las Lenguas* desarrollados en este Capítulo.

El Capítulo IV: *Marco metodológico de la investigación* presenta los siguientes apartados: 1)-*Introducción*. En este apartado, se dará a conocer la estructura del presente Capítulo. 2)-*Diseño metodológico de la investigación*. En este apartado se fundamentan las decisiones que tomé para llevar a cabo el presente estudio cualitativo. También se explican los distintos procesos metodológicos aplicados para la recolección, análisis y presentación de los resultados. Además se presenta un apartado sobre algunas *Limitaciones de la investigación; Consideraciones éticas* que tuve en cuenta y finalizo este Capítulo con una *Conclusión* de lo desarrollado en el presente Capítulo.

El Capítulo V: *Resultados y análisis* describe el análisis de los datos de forma detallada. 1)-Primera, se analizarán los datos obtenidos a partir de la primera Categoría: *Cognición*. Este apartado presenta una conclusión de lo analizado en este apartado. 2)-También se analizarán los datos que emergieron de la segunda Categoría: *Supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés* y como última Categoría de análisis surgieron los *Factores decisivos para la enseñanza del inglés*. Este apartado también presentará una conclusión de lo analizado en este Capítulo.

El Capítulo VI: *Discusión de los resultados*. En este apartado, se desarrollarán algunas cuestiones tales como: *Preguntas de investigación; Conclusiones finales con nuevos aportes teóricos* y el presente Capítulo culmina con las *Recomendaciones para futuros proyectos investigativos* y abre nuevas propuestas o vías investigativas para futuras investigaciones.

Además, la presente Tesis consta de la sección de *Referencias bibliográficas* donde se va citando a diferentes autores que por la relevancia temática en sus investigaciones han sido incluidos dentro de este trabajo. Y por último, también se ha

incluido la seccion de *Apéndices*, que sirve como un complemento para esta investigación.

Una Mirada Introspectiva sobre la Enseñanza de la Gramática en las Clases de Inglés como Lengua Extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del Circuito Cinco de la Ciudad de Formosa: *Una Perspectiva Anclada en la Cognición del Docente*

Prefacio

Desde mi graduación como Profesor de Inglés en el año 2002 he tenido gran interés por los aspectos formales de la enseñanza del inglés y en particular con las formas en que se enseña la gramática en un contexto de clase. En diferentes reuniones y encuentros de capacitaciones docentes realizadas en mi ciudad natal, Formosa, he podido constatar que algunas de las preocupaciones manifestadas por los colegas docentes recaen sobre la forma en que se aborda la gramática en el Nivel Secundario desde el espacio curricular de inglés, ya que cada docente posee diferentes métodos de enseñanza.

Mis estudios de Maestría con la Universidad Nacional de Rosario y mis primeros trabajos como docente de inglés me permitieron explorar y conocer un poco más sobre la realidad formoseña así como también sobre la experiencia de otros colegas en contextos diversos a la hora de encarar la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, no fue sino hasta leer el trabajo de Borg (2006), el principal exponente de la cognición docente, que comprendí la estrecha relación entre lo que los docentes *hacen, piensan, dicen* y *cómo enseñan* la gramática. El trabajo de Borg, entonces, me dio un panorama para seguir investigando este campo disciplinar de la cognición docente pero en esta oportunidad en un contexto escasamente investigado en la Argentina.

Es así que, este trabajo encuentra su justificación primeramente sobre la necesidad de llevar a cabo esta investigación desde el ámbito de *TESOL* y así de esta manera describir la forma en que se enseña el inglés en mi provincia. La segunda justificación se centra sobre la necesidad de conocer cuáles son los factores sociales o cognitivos y de qué manera estos factores inciden en las prácticas pedagógicas actuales de los docentes para el abordaje de la gramática en el contexto local formoseño. Los años de trabajo como profesor de inglés dentro de la comunidad del *circuito cinco* me han convencido de que la gramática es un aspecto fundamental para la enseñanza de una Lengua Extranjera.

De todo esto, además de otros indicadores como la ausencia de estudios sobre la enseñanza de la gramática desde lo cognitivo en la mencionada ciudad nace la inquietud de investigar y difundir los conocimientos teóricos sobre la manera de *pensar, saber, creer y hacer* de los docentes en los salones de clases para luego contribuir a la formación docente a Nivel Local, Nacional e Internacional.

La relevancia de la presente investigación para el contexto local e internacional se fundamenta en los aspectos cognitivos puesto que la cognición tiene una fuerte incidencia sobre los supuestos teóricos-metodológicos en el momento de abordar la gramática para la enseñanza de una Lengua Extranjera. La vinculación entre lo que el docente *dice, piensa y hace* y la incidencia que tienen estos procesos cognitivos en el ámbito profesional de los docentes puede permitir a cada uno de ellos reflexionar y revisar sus creencias pedagógicas para hacer más eficaz su quehacer educativo teniendo en cuenta que el alumno es un sujeto activo de una sociedad.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Índice

Pág.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
Índice	2
Introducción	3
1.1-Cambios evolutivos en la enseñanza del inglés dentro del currículum del sistema educativo formal argentino	8
1.2-Contexto educativo a nivel político de Formosa: Un breve recorrido sobre la situación actual en la escuela secundaria	10
1.3-Problema de investigación de esta Tesis	13
1.4-Motivación de esta Tesis	14
1.5-A modo de síntesis	15

Introducción

1.1-Cambios evolutivos en la enseñanza del inglés dentro del currículum del sistema educativo formal argentino

En este primer apartado trataré de resaltar tres ideas centrales en lo que respecta a la enseñanza del inglés y cómo ha cambiado su incorporación dentro del currículum en el contexto educativo formal argentino para luego centrarme en el contexto político educativo formoseño.

La incorporación de la enseñanza del inglés en la Argentina a Nivel institucional fue adoptada del modelo colonial e imperialista (Canagarajah, 1999; Porto, 2014) que estuvo arraigada durante todo el siglo pasado. Este modelo se basaba meramente en instruir al alumnado con la Lengua de mayor prestigio, en este caso, el inglés y gracias al prestigio, al rol y al estatus, este idioma se convertiría en ese entonces en una herramienta de utilidad y que se debía de enseñar en las escuelas. Con este pensamiento, el inglés, por su superioridad, iba ganando terreno a Nivel educativo desplazando a otras lenguas. Si bien después de la inclusión de la enseñanza del inglés a las escuelas de nivel primario obligatoria por medio de la *Ley Federal de Educación* N° 24.195 del año 1993, la concepción monoglósica seguía con su mismo objetivo en las aulas de inglés.

Otra idea central sobre los cambios evolutivos en la enseñanza del inglés tiene que ver con la función reguladora del Estado. Las consecuencias del neoliberalismo condujeron hacia una crisis social, política y económica del 2001. Entonces, al propiciarse la *Ley Nacional de Educación* en la Argentina, el Estado hace suya las transformaciones estructurales del sistema a través de la extensión de la escolaridad obligatoria, la implementación de nuevos diseños curriculares y la formación, capacitación y perfeccionamiento para los docentes. Gracias a la democracia y al rol que ha cumplido el Estado Nacional, la enseñanza del inglés se convirtió en una herramienta de comunicación útil para la vida cotidiana, y “un recurso que los niños utilizarán en la escuela, pero también fuera de ella” (Barboni, 2011a, p. 39).

Si bien en la actualidad se ha adoptado la *pedagogía post-método* (Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Banegas, 2014; Barboni, 2012) para la enseñanza del inglés en las aulas, aún sigue vigente aquel modelo imperialista en algunas escuelas. Algunos autores como Canagarajah (1999); Kumaravadivelu (2003b); Barboni (2011a); Wedell y Malderez (2013); Porto (2014), afirman que los métodos utilizados en el siglo pasado al estilo imperialista, aún siguen latentes en las aulas del siglo XXI. La *gramática-traducción* como método de enseñanza del inglés, por ejemplo, sigue presente en las aulas de Lengua Extranjera. Barboni (2011a, p.15) hace referencia a que “en la actualidad la gramática, las nociones y las funciones continúan estando presentes en las clases ya que de hecho son parte de los exponentes lingüísticos que producen los estudiantes”.

En este contexto de cambios y de muchos desafíos en la educación formal argentina, es indispensable reflexionar para plantear respuestas desde el contexto escolar que apunten a formas de convivencia democrática. Este contexto de cambios, nos invita a

reflexionar (Richards y Lockhart, 1996; Edge, 2011; Porto, 2012) y a la vez nos exige nuevas formas de vida, nuevas maneras de actuar y de pensar, especialmente a nivel educativo desde una perspectiva socio-histórico y cultural ya que, la falta de reflexión a veces obstaculiza las prácticas áulicas de los docentes.

Como último aspecto, se hace mención a la manera en que la enseñanza del idioma inglés interviene en la conformación de la *identidad nacional*. La conformación de la *identidad* (Norton, 2000; Bekerman, 2002, 2007; Barboni, 2011a; Porto, 2014; Garbi, 2015), guarda relación con la presente investigación ya que Formosa es una provincia fronteriza y diversa. Esta diversidad fue asumida por el Estado provincial y desde el año 1984 propulsó procesos de innovación legislativa. Esto incluía reformas constitucionales, trascendentes en el contenido de sus textos en orden al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, contando con una importante participación de los propios indígenas para lograr la plena participación en igualdad de condiciones con el conjunto de la sociedad. Este reconocimiento de la identidad formoseña es la descripción de la realidad provincial en la que actualmente se convive con diferentes grupos e identidades culturales en este contexto geográfico.

El Estado formoseño adquirió un rango más relevante en la construcción de la identidad provincial y en un proyecto de Modelo de provincia o Modelo formoseño. “El Modelo Formoseño nace en el año 1995. Recién en ese año, se presentan las condiciones para su concepción, ejecución, desarrollo y permanente enriquecimiento” (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009, p. 81).

Este Modelo formoseño está fundado en los principios filosóficos y políticos del justicialismo, cuyos pilares son: *justicia social, soberanía política e independencia económica*. De estos principios nacen las políticas del Estado formoseño tanto en lo económico como en lo social. Además el modelo adopta los principios de la doctrina social de la iglesia para su concepción espiritual (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009). Con la Reparación Histórica, este proyecto de Modelo lo que busca es reconstruir los daños del pasado para mejorar la realidad de esta provincia y poner a los formoseños en situaciones de igualdad de oportunidades.

Para ser más preciso, los daños del pasado hacen alusión a la postergación de Formosa en los años 90 y 2000 tras el abandono del Estado Nacional en lo referente a las políticas, económicas y sociales para las provincias del *NEA*. “En el supuesto trazado federal de objetivos nacionales, se definían, por un lado, provincias y regiones viables y, por otro, provincias y regiones inviables” (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009, p. 94). Formosa fue una de las provincia declaradas inviables por el proyecto neoliberal de aquellos años, y en consecuencia, la dejaron de asistir junto con otras provincias o regiones. Los daños en sí fueron económicos y sociales: Desempleo, paralización de todas las actividades económicas por falta de condiciones; ahogo financiero y exclusión social, entre otros. Los presupuestos provinciales fueron recortados ferozmente y esto trajo consecuencias graves para los habitantes de estas provincias. Dejó de circular el dinero y la economía se bonificó (bonos de cancelación de deudas) (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009).

En síntesis, esta situación histórica se mantuvo hasta el año 2002. Recuperar y revalorizar la *identidad* formoseña fue uno de los objetivos propuestos por este Modelo de provincia (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009). Esta revalorización de identidad provincial ganó mayor protagonismo con el apoyo del Estado Nacional al reconocer el derecho de nuestra provincia a una Reparación Histórica que se concretó con la firma del Acta de Acuerdo del día 28 de mayo del año 2003 entre el Gobernador de la Provincia de Formosa Dr. Gildo Insfrán y el entonces Presidente de la Nación Dr. Néstor Kirchner. En esta Acta de Acuerdo, los habitantes del pueblo formoseño ponen de manifiesto ante el Gobierno Nacional, la necesidad de revertir las consecuencias negativas del pasado que por legítimo reclamo le corresponde a esta provincia. Este reclamo tiene por intención ubicar a Formosa en condiciones de igualdad de posibilidades y que la concreción del proyecto de provincia o Modelo formoseño dependerá del compromiso y de la capacidad creativa de los habitantes de esta provincia. Al respecto, a continuación, se presenta una copia del Acta de Acuerdo de Reparación Histórica extraída del *Cuaderno para el Fortalecimiento del Desarrollo de Contenidos en Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana de la Provincia de Formosa* (2012).

ACUERDO DE REPARACIÓN HISTÓRICA

En la ciudad de Formosa, Capital de la Provincia del mismo nombre, a los 28 días del mes de Mayo del año 2003, el Excmo. Sr. Presidente de la Nación, Dr. NESTOR KIRCHNER, en representación del Gobierno Nacional y el Sr. Gobernador Dr. GILDO INFRÁN, en representación de la Provincia de Formosa, suscriben el presente Acuerdo por el que la Nación reconoce el derecho de la Provincia a una Reparación histórica en base a los siguientes considerandos:

Que la misma historia de la Provincia de Formosa expresa su condición de territorio marginado, ya que sus orígenes se encuentran avanzado el siglo XIX, luego de finalizada la Guerra de la Triple Alianza, y resueltos los enfrentamientos internos, la Nación Argentina decide afirmar sus límites geográficos con Chile y Paraguay. Así se acordó someter al arbitraje una porción del Chaco Boreal ocupada entonces por Argentina, cuestión que fue resuelta por el presidente de los Estados Unidos, Rutherford B. Hayes quien falló a favor de Paraguay el 12 de noviembre de 1878. El Gobierno Argentino dispuso la desocupación de Villa Occidental, misión que se encomendó al Secretario de la Gobernación del Chaco Argentino, comandante Dn. Luis Jorge Fontana, quien trasladó la población al sitio donde actualmente se asienta la capital de la Provincia, el 8 de Abril de 1879. La Ley de Territorios Nacionales sancionada en 1884 crea la Gobernación de Formosa y establece sus límites; en 1955 se constituyó en Provincia. Tres años después, sancionada la Constitución Provincial, los formoseños eligieron su primer gobierno;

Que desde la recuperación de la democracia en 1983, hasta el presente, se extiende el período más largo de la historia de la Provincia regido por gobernadores surgidos de elecciones, ya que desde su provincialización, en 1955, hasta este año, transcurrido un breve lapso de siete años y seis meses, el resto de la vida institucional de provincial, estuvo signada por una sucesión de gobiernos de facto o de Comisionados del gobierno federal, en virtud de la intervención impuesta por el Congreso Nacional, que ponían en manos del poder central todas las atribuciones y recursos, despojando a los formoseños de la posibilidad de diseñar políticas propias, particularmente en las cuestiones que comprometen al nivel y calidad de vida de sus habitantes.

Que la precariedad institucional redujo a la provincia a una mera delegación administrativa del gobierno central y, en consecuencia, no se la considera destinataria de los programas y planes instrumentados desde las políticas que se diseñaban para el crecimiento nacional. Así Formosa mantuvo el sistema de transporte fluvial como única vía de comunicación hasta fines de la década del 30, cuando el ferrocarril la conectó con la provincia de Salta, desechando el acceso más directo a la Capital Federal, posible mediante la extensión del ramal que termina en el Puerto de Barranqueras en la Provincia del Chaco. Recién en 1970 se concreta la vinculación carretera con el país. En 1987, Formosa la ciudad capital, se conecta a la red nacional de transporte de energía eléctrica, vínculo que hasta el presente no integra la totalidad del territorio provincial y en cuanto a las comunicaciones, el discado nacional directo se logra en 1994;

Que en este contexto adverso, Formosa solo fue tenida en cuenta por quienes, siempre desde más allá de sus límites, se percataron que la generosidad de sus recursos naturales, le garantizan rentabilidad a sus negocios y así, a pesar de su condición de estado marginado transfirió a la Nación y al exterior, importantes ganancias derivadas de explotaciones pecuarias y forestales, de escasa gravitación en el crecimiento;

Que la dictadura militar, por su propia naturaleza, además de reforzar la concentración del poder, conteste con su defectuosa concepción de la defensa, llevó adelante una política internacional contraria a la integración y promovió el vaciamiento de los territorios fronterizos, como objetivo estratégico. En ese orden, el territorio formoseño, con más de ochocientos kilómetros de frontera internacional, se definió como escenario físico de una hipótesis de conflicto, que generó la sanción de un conjunto normativo, del cual se mantienen vigentes, aún hoy, muchas de sus disposiciones, destinado a restringir las inversiones en la Provincia, tanto públicas como privadas;

Que a esta injusta marginación, se suman las consecuencias de la más sutil y no menos perversa desnaturalización permanente del sistema de organización política del Estado, que atribuye funciones y potestades a la Nación y a las Provincias, devenido hoy en una cruel asimetría que reproduce el unitarismo, causante de los desacuerdos vividos en las etapas de nuestra organización nacional. Esta concepción centralista retrasa la expansión del país, generando profundas desigualdades regionales, con su secuela de desequilibrios básicos, rigideces productivas y exclusiones arbitrarias que ciegan la visión de la Nación Argentina como una unidad de destino histórico;

Que la situación descrita, fue el cepo de hierro que impidió resolver, a favor de los formoseños, los problemas del crecimiento, la autonomía y la justicia, que son inseparables Hoy, para Formosa, el retraso no significa una lucha para alcanzar a otros, sino tener las herramientas que le permitan revertir las consecuencias de las desacertadas construcciones del pasado. Para ello y desde nuestra concepción filosófica, es de estricta justicia acudir a reparar los daños provocados por esta triste crónica de desencuentros, para construir un federalismo solidario, participativo, integrador y de concertación. Para nosotros el crecimiento tiene una dimensión ética, cristiana, insoslayable; la Nación se constituye y se vigoriza en la medida que se realizan cada una de sus partes constitutivas, y que estas, a su vez, estén movilizadas por una visión federal y trascendente de la Nación. >>

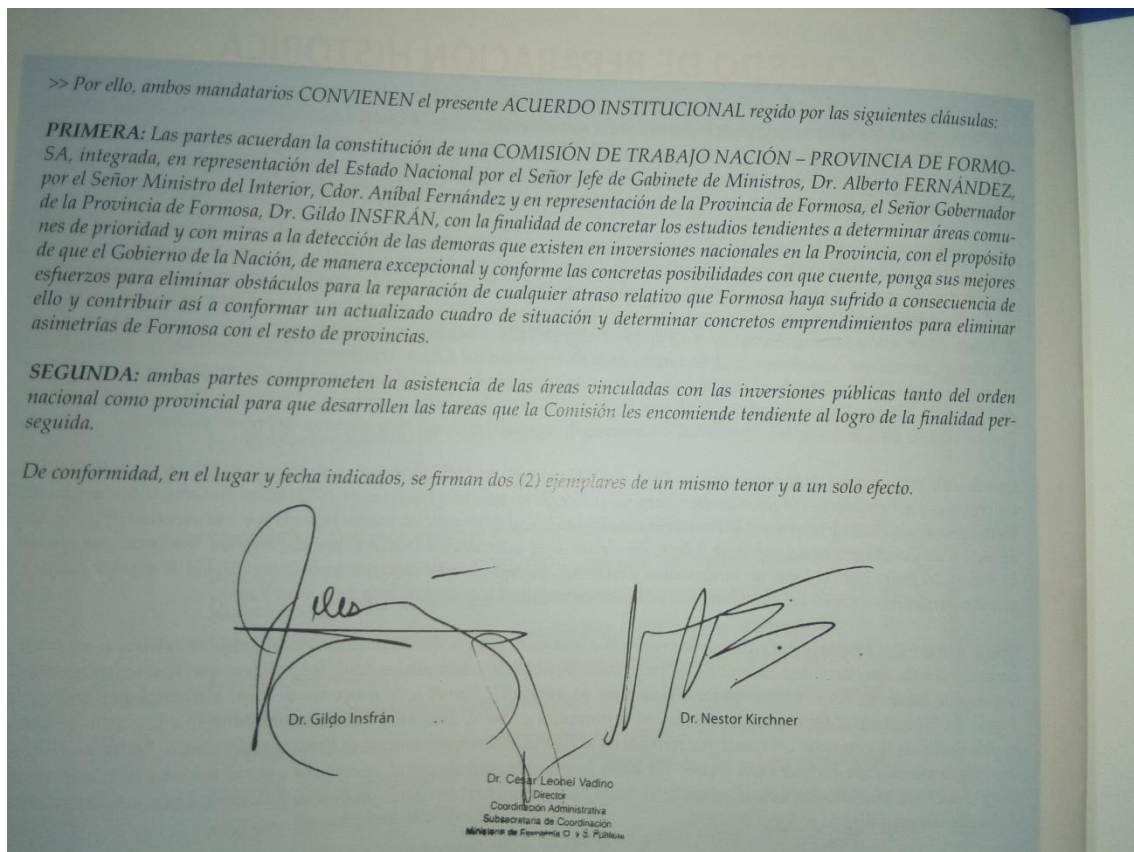


Gráfico N° 1: Firma de acuerdo de la reparación histórica de la ciudad de Formosa

Fuente: Cuaderno para el Fortalecimiento del Desarrollo de Contenidos en Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana de la Provincia de Formosa (2012)

Después de un breve recorrido sobre el contexto local formoseño, considero de suma relevancia la inclusión de esta referencia histórica dentro de mi investigación ya que, Formosa, como sede del presente trabajo, está transitando una “etapa enmarcada en un Modelo Provincial que se consolida en las políticas y obras realizadas a partir de 1995” (Cuaderno para el Fortalecimiento del Desarrollo de Contenidos en Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana de la Provincia de Formosa, 2012, p. 8).

Con este Modelo de Provincia, Formosa toma mayor protagonismo en la construcción del país y la política educativa en esta área geográfica comienza a adoptar una concepción más humanística. La *Justicia Social* es uno de los componentes de esta nueva concepción que no puede estar aislada de la realidad formoseña. Tal así que, este componente está fuertemente arraigado dentro de las políticas educativas a nivel provincia, que el Instituto Pedagógico Provincial *Justicia Social* se crea con el *Decreto Provincial* 19 del 12 de diciembre del año 2011, (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009). La creación de este Instituto comienza a dar respuestas a las demandas que exige actualmente la educación formoseña. Una de las exigencias hace referencia sobre la capacitación docente, libre y gratuita y la *Ley de Educación* N° 1613 (2014) en su Capítulo I sobre las obligaciones del Estado

Provincial, Art. 3º, inciso g) hace eco sobre esta cuestión. Y también es relevante esta referencia para esta investigación ya que, las primeras indagaciones o el problema que dio origen a este trabajo, surgió en una de las capacitaciones docentes realizadas dentro del mencionado Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social” (I.P.P).

1.2-Contexto educativo a nivel político de Formosa: Un breve recorrido sobre la situación actual en la escuela secundaria

Considero de suma relevancia incluir en este segundo apartado un aspecto que hace referencia a un *Programa* incorporado por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa y monitoreado por Nación que es la *Metodología de Transición Asistida* (Resolución Ministerial N° 314/12). La inclusión de este apartado tiene su justificación, ya que describe en cierto modo el contexto político educativo formoseño en el nivel medio. El mencionado *Programa*, que fue incorporado dentro del C. B. S. (*Ciclo Básico Secundario*) en la ciudad de Formosa e inserto dentro de los lineamientos de la política educativa nacional, es una estrategia de intervención pedagógica cuyos propósitos son los siguientes:

- ✓ Apoyar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Mejorar la regularidad de sus itinerarios escolares.
- ✓ Disminuir el abandono y aumentar la promoción anual, y
- ✓ Promover un clima escolar solidario y productivo entre los alumnos y docentes (*Metodología de Transición Asistida*, Resolución Ministerial N° 314/12).

Este Programa se inició en el año 2007 donde primeramente participaron un total de cuatro escuelas piloto, todas ellas ubicadas en diferentes barrios pero dentro de la misma comunidad del circuito cinco. Para esto, los Documentos Oficiales sobre los cuales se fundamentó dicho Programa se basaron en:

- ✓ La *Ley de Educación Nacional* N° 26. 206.
- ✓ Las *Resoluciones Ministeriales* N° 79/09 y N° 93/09.
- ✓ La *Ley Provincial de Educación* N° 1470 y
- ✓ El *Decreto Provincial* 19 del 12 de diciembre del año 2011 donde se crea el Instituto Pedagógico Provincial *Justicia Social* para garantizar el desarrollo profesional docente y la formación del personal de conducción.

En este párrafo haré una breve referencia del porqué del *circuito 5* dentro de la presente investigación. La mencionada localidad conocida como circuito cinco comprende 18 barrios. Cuando se creó la Secretaría Electoral en los años 50, estos barrios fueron distribuidos geográficamente de acuerdo con las chacras que tenían sus respectivos números. Todas estas chacras dependían del ejido Municipal. El nombre del circuito cinco no fue algo establecido por el Gobierno Provincial sino que, debido a la cantidad de electores que apoyaba al justicialismo y por ubicarse en la zona periférica fue en realidad bautizado gracias al periodismo local formoseño. La razón que fundamenta la inclusión del término *circuito cinco* dentro del trabajo se basa en que tanto los docentes participantes y las comunidades educativas involucradas pertenecen al mencionado circuito cinco que comparten el mismo contexto lingüístico.

Las *comunidades educativas*, tal como hice referencia, estarían relacionadas con las *comunidades de prácticas*. Richards (2011), sostiene que tanto la institución educativa como el contexto de enseñanza conforman una *comunidad* y a su vez, los integrantes que las conforman constituyen una *comunidad de práctica*. Este término deriva de un paradigma sociocultural resaltando la interrelación entre las acciones humanas y el contexto social. En este contexto es donde se desarrollan las acciones (McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings, 2006).

Retomando la cuestión sobre el Programa de *Metodología de Transición Asistida*, año más tarde, este Programa, convocó a más escuelas de la mencionada ciudad, hasta que en el año 2012 y 2013, ya todas las escuelas de Nivel Medio participaron del mismo. Dicho Programa de Nación, brindaba buenos beneficios para la comunidad educativa, tales como:

- ✓ Favorecer el mayor compromiso de los docentes con la institución e involucrar a todos los actores de la escuela.
- ✓ Ayudar a descubrir y fortalecer las capacidades de los alumnos (Comprensión lectora; Producción escrita; Trabajo con otros y Razonamiento matemático).
- ✓ Favorecer la comunicación recíproca de directivos-profesores-alumnos.
- ✓ Ayudar a fijar o fortalecer el hábito de la lectura y la interpretación, por ende a disminuir la repitencia (*Metodología de Transición Asistida, Resolución Ministerial N° 314/12*).

A partir del año 2012, el mencionado Programa se dicta en el Instituto Pedagógico Provincial *Justicia Social* dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Formosa, pero monitoreado por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina. A partir de ese año, se incorporaron dos aspectos dentro de esta política:

✓ 1)- *Plan de Ateneo*: Este Plan consistía en la selección y organización de los textos de uso escolar de acuerdo con los contenidos señalados en el Programa áulico según la perspectiva del desarrollo de capacidades. Uno de los propósitos de este Plan de Ateneo según el Programa de *Metodología de Transición Asistida (Resolución Ministerial N° 314/12)*, fue el siguiente:

❖ Fortalecer el profesionalismo docente en la selección adecuada de los textos de estudio de acuerdo con los contenidos expresados en el Programa del año. Mientras que los objetivos fueron:

Que los profesores:

- reflexionen acerca de la importancia de la lectura y la escritura en distintos formatos.
- seleccionen textos variados y adecuados a los diferentes Niveles escolares.
- detecten con claridad los problemas de lectura y escritura de sus estudiantes y busquen estrategias de solución.
- formulen estrategias de ayuda para otros colegas que no son de la disciplina.

- conserven en el portfollio las evidencias de aplicación de la secuencia de *Comprensión Lectora* en el aula (*Metodología de Transición Asistida, Resolución Ministerial N° 314/12*).

2)- *Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación (P. A. I. R)*. La propuesta de este Documento se basa en el repaso de los lineamientos establecidos por la *Resolución Ministerial N° 4750/12* y reformulada en el mes de mayo del año 2017 con la *Resolución Ministerial N°1786/17* que aprobaron las pautas de la organización escolar para la elaboración e implementación de este Documento. En esta oportunidad, el docente desde su espacio curricular elabora su propio programa específico seleccionando tres contenidos básicos desarrollados en cada trimestre. El *P.A.I.R*, según la nueva *Resolución Ministerial (2017)*, se debe aplicar al cierre de cada trimestre tanto para el *Ciclo Básico* como para el *Ciclo Orientado*. En estas dos semanas, se espera que el alumno aplique los aprendizajes procedimentales relevantes a los contenidos prioritarios seleccionados por cada docente y así de esta manera mejorar su rendimiento académico. Algunas de las Pautas son las siguientes (*P.A.I.R, Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación, 2012*).

- ✓ Revisar con los alumnos algunos temas del programa dictado durante el año.
- ✓ Centrar la tarea de los alumnos en los conceptos y procedimientos prioritarios.
- ✓ Profundizar conceptos tratados durante cada trimestre a partir de lecturas que el docente asigna individualmente y para las que ofrece momentos de consulta.

Es oportuno aclarar que hasta la actualidad, el mencionado Programa *Metodología de Transición Asistida* se sigue aplicando en la totalidad de las escuelas secundarias de Formosa tanto en capital como en el interior de la Provincia. La *Resolución Ministerial* que apoya esta capacitación es la N°314/12. A su vez, siguiendo con la misma línea de trabajo del mencionado Programa, el *P.A.I.R*, también se sigue utilizando como un instrumento clave para la enseñanza y aprendizaje y para las distintas etapas de evaluación, acreditación y promoción del espacio curricular. La *Resolución Ministerial N° 4750/12*, que posteriormente fue reformulada por la *Resolución N°1786/17*, dio origen a la aprobación para las pautas de organización escolar y las orientaciones para la elaboración de este Documento. La implementación de este Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación (*P.A.I.R*) es necesaria para la educación formoseña ya que este paradigma está basado en el desarrollo del enfoque de capacidades (*Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* de la Provincia de Formosa, Resolución Ministerial N° 314/12, 2012).

1.3-Problema de investigación de esta Tesis

Los docentes formoseños desde el espacio curricular de inglés como Lengua Extranjera, plantean al equipo técnico del Ministerio de Educación provincial durante su visita a las distintas instituciones educativas la necesidad de la formación profesional continua y con especialistas en la materia. Para dar respuesta a una de las necesidades que plantea la *Ley Provincial N° 1613 (2014)* sobre la capacitación libre y

gratuita que es un derecho para todos los docentes formoseños, las autoridades máximas del Gobierno provincial tomaron “la decisión política de encomendar al nuevo Instituto Pedagógico Provincial la misión de mejorar la formación de la docencia, trabajando directamente con los docentes actualmente en servicio en todos los niveles y modalidades” (*Revista ser formoseño: Independencia y Soberanía*, 2012, p. 27).

La *Ley de Educación* N° 1613 sancionada por la Legislatura provincial en el año 2014 especifica en su Capítulo I sobre las obligaciones del Estado, Artículo 3°, inciso f) *Orientar, acompañar, supervisar y evaluar la función del docente, a fin de fortalecer su misión educadora y su compromiso con el proceso educativo y sus resultados*. El Modelo formoseño: *Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios* (2009), afirma que el funcionamiento del Estado debe afirmarse en la búsqueda del bien común, pero si el Estado formoseño no mejora el aspecto de la formación del docente que requiere de capacitación continua para enfrentar los nuevos desafíos de la educación del siglo XXI (Brunner, 2000b), es difícil que se aborden y se concreten cambios estructurales profundos en los procesos educativos actuales porque la educación es un pilar importante dentro del modelo formoseño (Modelo formoseño: *Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios*, 2009). Barboni (2011a, p. 34) sostiene que “la educación se constituye así en pilar fundamental” que vincula la política, identidad nacional con la inclusión social.

La formación permanente de los docentes (Miller, 2002; Sánchez, 2011; Casado Muñoz y Lezcano Barbero, 2012; Barrios 2015) debe ser una de las prioridades de una política educativa para producir un nuevo cambio de modelo político educativo en este contexto, fortaleciendo los cuatro pilares del sistema educativo formoseño: *Aprender a ser; Aprender a conocer; Aprender a vivir con otros y; Aprender a hacer*, y de esta manera promover en cada alumno un proyecto de vida basado en la *identidad* (Rogers y Cooper, 2000; Bekerman, 2002, 2007; Barboni, 2011a), en los *valores compartidos* (Halstead, 1996) y en el respeto por la *diversidad* (Hecht, 2004; Helver, 2015). Estos pilares son algunas de las capacidades que, según el Diseño Curricular Provincial, requieren hoy en día la educación formal en la provincia de Formosa.

En concordancia con esto, Batista, Alburgues y León (2007), plantean la necesidad de proponer nuevos horizontes, nuevos objetivos que alienten el uso y la incorporación de estos cuatro pilares fundamentales del *saber*. Dichas capacidades son de extrema relevancia para la educación del siglo XXI ya que por medio de estos cuatro pilares se van modificando las formas en que las personas viven, se relacionan, se sienten y actúan en determinados contextos (Breen, 1985; Bekerman, 2002; Escandell Vidal, 2003; Johnson y Golombek, 2011; Murray y Christison, 2012; Wedell y Malderez, 2013).

En diferentes cursos de capacitación docente, una de ellas en el curso del Programa de *Metodología de Transición Asistida* para las escuelas secundarias (*Resolución Ministerial* N° 314/12) realizadas en el Instituto Pedagógico Provincial *Justicia Social*, en nuestra ciudad, se constató que algunas de las preocupaciones manifestadas por los docentes de Lengua Extranjera recaen sobre la manera en que se enseña la gramática en el Nivel Secundario en el área de inglés. Si bien el mencionado Programa “organiza actividades teniendo en cuenta las necesidades y perfiles de los

docentes con los cuales se trabajará” (Revista ser formoseño: Independencia y Soberanía, 2012, p. 28), no cubre las expectativas para los docentes en Lengua Extranjera debido a la falta de capacitadores específicos del área de inglés.

De acuerdo con el Programa de *Metodología de Transición Asistida*, los profesores disertantes de los diferentes cursos son especialistas en el área de Biología, Matemáticas y Lengua (dentro de esta última área se encuentran las siguientes disciplinas: inglés, Educación Plástica/Artística y Educación Física). Los docentes de Lengua Extranjera, si bien asisten a este Programa en el mencionado Instituto Pedagógico cada tres meses (durante el Ciclo Lectivo), continúan utilizando los mismos materiales, algunas técnicas, recursos y enfoques con los que fueron formados en el Profesorado de inglés. Entonces, estas capacitaciones a las cuales asisten los profesores de inglés no les redundan en beneficio para el espacio curricular ya que las metodologías de trabajo y estrategias no son específicas de la disciplina sino que se sirven de técnicas que son del espacio de Lengua pero que no son propias del inglés y que por eso urge la necesidad de que haya capacitaciones específicas del área de inglés. Esas capacitaciones deben brindar a los docentes una formación disciplinar acorde a sus intereses, necesidades y especialmente que esa formación resulte para el área una evolución o un avance en los supuestos teóricos-metodológicos a la hora de abordar la gramática para la enseñanza del inglés desde los procesos cognitivos (Borg, 2001, 2003a, 2006; Sánchez, 2010, 2012, 2013; Salcedo y Sacchi, 2014) en especial sobre lo que los docentes *piensan, saben, creen y hacen* en el contexto áulico.

Esta vacancia de especialistas de la disciplina genera controversia entre los docentes de inglés en tanto, según sus dichos, no se llega a cubrir las necesidades del espacio curricular, el cual tiene otra metodología y didáctica específica y en consecuencia, no hay avances en cuanto a la capacitación de los docentes de inglés. Ante esta problemática sobre la enseñanza del inglés (Hall, 2011; Barboni, 2011a), hay muchos aspectos que requieren de una resignificación y transformación curricular en relación con la manera en que se enseña el inglés en consonancia con nuestra realidad provincial, por ejemplo: el lugar o el rol que ocupa la enseñanza de la *gramática* (Ellis, 2002b; Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Galfioni, Placci y González Vuletich (En prensa); Watson, 2015) dentro de los Programas de estudios del espacio curricular de *Lengua Extranjera* en la ciudad de Formosa. Dicho rol que es tan inestable y variable histórica y socialmente que muchos de los aspectos gramaticales ya no tienen vinculación con otros saberes y por ende han perdido su significatividad dentro de las prácticas de la enseñanza del lenguaje.

Las *Líneas de Política Educativa Provincial para el enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* (2012) plantea a todos los docentes formoseños un cambio en sus prácticas áulicas y a la vez los invita a un cambio de métodos y paradigmas educativos (Schanzer, 1999; Vasilachis de Gialdino, 1992) con el fin de ampliar sus miradas desde distintos ángulos, desde distintas perspectivas. Ampliando sus *creencias pedagógicas* (Raouf, 2009; Griva y Chostelidou, 2011; Roccia, Sacchi y Barbeito, 2014), *concepciones* (Eley, 2006; Moncada, 2015) y *representaciones* (Garófalo y Sühring, 2011), los docentes pueden identificar las bases pedagógicas,

ontológicas y epistemológicas que sustentan este modo de *pensar, saber, creer y hacer* sobre la enseñanza de la gramática desde lo cognitivo en el ámbito local.

Revisar la manera en que se focalizan los docentes de inglés en relación con la enseñanza de la gramática no solamente desde una perspectiva ideológica sino también desde lo pedagógico y el lugar que ocupa dentro de los programas áulicos puede ayudar a los actores educativos involucrados tales como: docentes, directivos, inspectores, pedagogos a construir su propia teoría de enseñanza. La teoría de enseñanza es uno de los factores cognitivos que Raouf (2009) considera importante para el abordaje de la gramática. Por eso es importante conocer cuáles son las creencias pedagógicas, las concepciones, las representaciones y las teorías que subyacen actualmente en sus prácticas áulicas para mejorar el desempeño profesional en el aula. Sánchez, por su parte afirma la necesidad de reflexión al decir lo siguiente:

El profesor de lengua necesita reflexionar sobre el conocimiento de la lengua y la habilidad con el fin de asegurar que los alumnos reciban el aducto útil para aprender al máximo. Estas reflexiones traen una dimensión cognitiva adicional para el conocimiento/ la conciencia de la lengua del docente que informa las tareas de planificación y enseñanza (Sánchez, 2010, p. 39).

Mientras que Griva y Chostelidou refuerzan diciendo,

Es importante entender las actitudes del docente hacia la conciencia de la lengua, el aprendizaje del idioma, y las habilidades y estrategias de aprendizaje de los alumnos con el fin de aumentar nuestra comprensión de la conducta del docente, (Griva y Chostelidou, 2011, p. 214).

Con esta investigación intento identificar cuáles son las teorías que subyacen en las prácticas pedagógico-didáctico de los docentes de inglés de la ciudad de Formosa y de qué manera algunos factores cognitivos inciden sobre la enseñanza de la gramática. Sánchez y Borg (2014) afirman que el contexto pedagógico del docente es uno de los factores que tiene incidencia sobre la práctica de la enseñanza de la gramática en la Lengua Extranjera o Segunda Lengua. Este contexto incluye tanto lo *psicológico*, lo *sociocultural* y el *entorno real de la clase y la institución*.

1.4-Motivación de esta Tesis

A pesar de los importantes hallazgos que se han producido en los últimos años sobre los estudios de la cognición del docente como en los trabajos de Borg (2001, 2003a, 2006), Andrews (2003, 2006), Phipps y Borg (2009); Sánchez (2010, 2011, 2012, 2013), Sánchez y Borg (2014); entre otros, el presente trabajo encuentra su motivación en los siguientes aspectos. Primero, se hace hincapié sobre la necesidad de incluir y de enseñar la gramática dentro de los contenidos curriculares ya que la gramática es parte constitutiva de la enseñanza del discurso. Segundo, por la necesidad de llevar a cabo investigaciones desde el ámbito de *TESOL* (Kumaravadivelu, 2006; Ellis, 2006;

Borg y Burns, 2008; Edge, 2011; Johnson y Golombek, 2011) y así describir la manera en que se enseña el inglés en Formosa, ya que hasta la actualidad, no hay estudios realizados en la mencionada provincia que se hayan ocupado de esta temática. Resulta indispensable explorar y plantear más investigaciones que aborden aspectos gramaticales con el fin de generar más conocimientos y en base a dichos conocimientos contribuir a la calidad educativa del siglo XXI. Sánchez (2012) sostiene que las investigaciones sobre la *cognición docente* resaltan la necesidad de explorar sobre el conocimiento de la materia en relación con la práctica dentro del aula. Y la tercera motivación, se funda en la necesidad de conocer las teorías que subyacen y predominan en las prácticas diarias del grupo de docentes debido a la ausencia de investigaciones respecto de este contexto para el abordaje de la gramática desde el espacio curricular de inglés como Lengua Extranjera.

Es por eso que, la presente investigación se centró en indagar y describir los supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en las prácticas áulicas de un grupo de docentes de inglés de la provincia de Formosa a la hora de abordar la gramática. A partir de los hallazgos de esta investigación y desde una perspectiva anclada en la *cognición docente* (Atkinson, 2011; Griva y Chostlidou, 2011; Sánchez y Borg, 2014; Roccia et al., 2014; Salcedo y Sacchi, 2014; Çapan 2014; Barrios, 2015), se pretende enriquecer la tarea educativa de los docentes a nivel local, nacional e internacional optimizando y ampliando sus miradas no sólo desde lo *metodológico* (Richards y Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Wedell y Malderez, 2013), sino también desde la perspectiva *intercultural* (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Porto, 2014) y *tecnológico* o *Tics* (Marino, 2011; Jalo, 2012; Leceta y Castro, 2014; Carrión Cantón, Pinto y Carreras, 2014) como tendencias del siglo XXI.

En esta investigación me interesa conocer de qué manera los docentes de inglés como Lengua Extranjera de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa perciben la cognición para el abordaje de la gramática.

A partir de este interrogante, el objetivo general propuesto en el presente estudio es la siguiente:

-Indagar sobre la cognición actual de los docentes de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como Lengua Extranjera. Mientras que los objetivos específicos son los siguientes:

-Identificar los supuestos teóricos; las creencias pedagógicas y los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógica-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas N° 1, 3, 4, 5 y 6 de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática.

-Describir y analizar la incidencia de esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés.

1.5-A modo de síntesis

En este Capítulo expuse las ideas centrales sobre algunos de los cambios que se produjeron en los últimos años en el ámbito educativo formal argentino en relación con la enseñanza del inglés. En segundo lugar, me centré en el ámbito local formoseño para describir brevemente cuál es el contexto político educativo actual de la escuela secundaria de la mencionada ciudad. En el siguiente Capítulo, haré referencia al Marco Teórico-Conceptual que guía esta Tesis.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL DE LA
INVESTIGACIÓN: *FUNDAMENTACIÓN*
TEÓRICA

Índice

Pág.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	16
Índice	17
2.1-Introducción	18
2.2-Conceptos y Primeras Aproximaciones sobre las Categorías de Análisis a partir de la conceptualización de <i>Cognición</i> en la enseñanza de las Lenguas	18
<i>2.2.1-Noción de Cognición</i>	22
<i>2.2.2-Nociones de Creencias como Factores Cognitivos para la Enseñanza de Lenguas</i>	25
2.3-Desafíos del siglo XXI a Nivel educativo: Tres aspectos que influyen en el tratamiento de la gramática	25
<i>2.3.1-El impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera</i>	30
<i>2.3.2-La inclusión de la interculturalidad para la enseñanza de las Lenguas</i>	35
<i>2.3.3-La Gramática como método de enseñanza: ¿Un debate concluido o latente?</i>	37
<i>2.3.4-El desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de Lenguas Extranjeras o Segundas</i>	40
2.4-La vinculación de los temas centrales del estudio con la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera: A modo de conclusión	41

2.1-Introducción

Este Segundo Capítulo tiene como principal objetivo presentar los aportes conceptuales, teóricos y bibliográficos que fundamentan el presente estudio. Para esto, estructuré el Capítulo de la siguiente manera: En primer lugar, desarrollaré los conceptos de cognición, su principal exponente, los primeros trabajos llevados a cabo en relación con la gramática y las categorías iniciales que se desprenden de cada trabajo en relación con el primer tema. Estas categorías, posteriormente se utilizarán para analizar los datos. En segundo lugar, presentaré tres aspectos o temas que se enmarcan dentro de los desafíos del siglo XXI a nivel educativo en el ámbito local argentino: Las *Tics*, la *Interculturalidad* y las *Teorías/Métodos* de enseñanza. Dentro de este apartado, describiré cómo la enseñanza del inglés y el abordaje de la gramática se vinculan con estos tres aspectos. De la vinculación de los diferentes aportes bibliográficos con los conceptos y temas expuestos, intentaré construir una nueva teoría con el fin de aportar un avance a los estudios cognitivos en el ámbito de la enseñanza del inglés para el abordaje de la gramática a nivel nacional e internacional.

A continuación, presentaré los primeros conceptos de un tema central de la presente Tesis: la *cognición* en términos de algunos autores.

2.2-Conceptos y Primeras Aproximaciones sobre las Categorías de Análisis a partir de la conceptualización de *Cognición* en la enseñanza de las Lenguas

2.2.1-Noción de *Cognición*

En esta oportunidad sería interesante definir la noción de cognición del docente (*teacher cognition*). Esta noción hace hincapié sobre los procesos de pensamiento del docente, en especial sobre la manera en que se enseña en el aula. Para Atkinson, el concepto de cognitivismo es “usado para denotar la doctrina que la mente/cerebro es el lugar necesario y suficiente del pensamiento y aprendizaje humano y que tal pensamiento y aprendizaje es una forma de procesar la información.” Atkinson (2011, p. 3).

En griego, el término cognitivo significa *cognosis*, que dentro del campo del conocimiento quiere decir *saber entre dos*. Borg (2003a, p. 81) define diciendo: “El término cognición del docente aquí se refiere a la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza-lo que los docentes *saben, creen y piensan*”. Mientras que Sánchez (2010, 2012, 2013) y Sánchez y Borg (2014), luego retoman la definición de Borg (2006) sobre la cognición docente para referirse a redes de creencias, conocimientos y pensamientos que los docentes de la L2 o Lengua Extranjera tienen sobre los aspectos de su profesión y que emplean en sus trabajos. Salcedo y Sacchi (2014, p. 82), definen a la cognición del docente como “Un sistema complejo que abarca una amplia gama de conocimientos e ideologías” y refuerzan al decir: “Esta definición pone atención a la amplia variedad de aspectos cognitivos y sociales que impactan sobre las creencias docentes y el rol de las creencias en las prácticas de la enseñanza.” (Salcedo y Sacchi, 2014, p. 82).

Para el presente trabajo, tomé la noción de *cognición docente* de Borg (2003a y 2006) entendida como lo que el docente *piensa, sabe, cree y hace* en su práctica pedagógica. La decisión por la cual adopté esta noción se basa en que la *cognición* influye considerablemente en nuestro quehacer cotidiano y es en nuestra práctica áulica donde vamos tomando decisiones haciendo uso de redes de conocimientos, pensamientos y creencias, (Borg, 2006). Estas decisiones surgen de algunos factores cognitivos, sociales, contextuales y culturales como *experiencias personales y profesionales acumuladas* (Raouf, 2009; Sánchez y Borg, 2014) y de *creencias pedagógicas* (Calderhead, 1996; Peacock, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Olafson y Chraw, 2006; Raouf, 2009; Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010a; Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Valsecchi y Ponce, 2015), del *conocimiento pedagógico* que posee el docente (Karaman, 2012), de *concepciones* (Martín y Balla, 1991; Eley, 2006; Moncada, 2015), de las *representaciones mentales* (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Garófalo y Sühring, 2011) o de la *formación de los profesados* (Hargreaves, 1996; Ávalos, 2002; Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010b; Çapan, 2014; Hernando, 2012; Barrios, 2015) que dan valor a la tarea áulica del docente.

En los últimos años se han llevado a cabo grandes investigaciones en el campo de la cognición para la enseñanza de Lenguas Extranjeras/Segundas, entre ellas se destacan algunos de los trabajos realizados por Borg (2003a, 2006); Sánchez (2010, 2011, 2012, 2013); Sánchez y Borg (2014); Salcedo y Sacchi (2014). Asimismo, cada una de estas investigaciones adquirió suma importancia para los educadores de los distintos Niveles de enseñanza, en su esfuerzo por plantear experiencias significativas para la educación formal actual. Cabe aclarar que, para ampliar esta idea central sobre la cognición docente, se retomará más adelante en la sección de Revisión de la literatura, donde Andrews (2006), con su *estudio de casos* examina cómo la cognición de un grupo de docentes de Lengua Extranjera se relaciona con la enseñanza de la gramática. Así también, dentro de la misma línea, aparece Sánchez (2010) con su *estudio de casos* examinando las relaciones entre el dominio de la gramática del docente y su pedagogía.

Podemos decir que la inquietud por la *cognición del docente* aparece en la década de los noventa. Según Borg (2003a), el pionero en este campo disciplinar, desde el año 1990 hasta la actualidad se han producido varios cambios significativos en las investigaciones cognitivas especialmente a Nivel educativo. Uno de los grandes cambios tiene que ver con el campo curricular. Se puede considerar que la *gramática* es un buen aspecto para el estudio de la cognición docente porque los profesores siempre tendrán puntos de vista sobre la gramática, Borg (2003a).

Dentro del campo de los estudios cognitivos para la enseñanza de la gramática, el número de investigaciones es realmente intenso. Es por eso que, en la Tabla N°1 haré una breve reseña sobre algunos trabajos llevados a cabo por investigadores de diferentes países acerca de este campo disciplinar y que guardan relación con la presente investigación.

Autor	Foco	Participantes y Contexto situacional
Andrews (1994)	Conocimiento Gramatical de los practicantes	82 docentes de inglés como Lengua Extranjera que se desempeñan como docentes de inglés como Lengua Extranjera en varios cursos
Andrews (1997)	Explicación de aspectos gramaticales desde la metalingüística	Practicantes y docentes de Hong Kong
Andrews (1999a)	La enseñanza del inglés sobre terminología gramatical y sobre el conocimiento de la gramática del profesor	20 docentes practicantes de Hong Kong y 20 hablantes nativos de inglés que estudiaban Lenguas Modernas en UK
Andrews (2006)	Evolución de la conciencia del lenguaje de los docentes en lo que respecta a la gramática	3 docentes de escuela secundaria de Hong Kong
Borg (2001)	Las percepciones de los docentes sobre sus conocimientos de la gramática	2 docentes de inglés que pertenecen a una escuela de gestión privada de Malta
Burgess y Etherington (2002)	Las creencias de los docentes acerca de la gramática y su abordaje	48 docentes de inglés con fines específicos de las Universidades de UK
Çapan (2014)	Las creencias de los docentes en formación para el abordaje de la gramática en el área de inglés como Lengua Extranjera	47 docentes en formación de una de las Universidades de gestión pública de Turquía
Farrell (1999a)	Creencias previas de los alumnos practicantes acerca de la enseñanza de la gramática	34 docentes de Inglés como Segunda Lengua de Singapore

Phipps y Borg (2009)	Indagación sobre las tensiones de los docentes para el abordaje de la gramática en relación con las creencias y prácticas pedagógicas	3 docentes que se desempeñan como profesores de inglés en Turquía: 1 docente americano, 1 docente británico y 1 docente turco
Galfioni, Placci y González Vuletich (En prensa)	El rol de la gramática en la enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas secundarias	1660 docentes de nivel medio de la provincia de Córdoba-Argentina
Sánchez (2010)	Las relaciones entre la experiencia, la cognición del docente, su contexto y la práctica áulica para la enseñanza de la gramática en el aula de inglés como Lengua Extranjera	2 docentes de inglés de una escuela de gestión pública de la Argentina
Sánchez y Borg (2014).	El conocimiento pedagógico del docente para el abordaje de la gramática	2 docentes de inglés de la Provincia de Buenos Aires-Argentina
Schulz (2001)	Las percepciones de los alumnos y estudiantes sobre la función de la gramática y de la corrección para el aprendizaje de la Lengua	607 estudiantes colombianos y 122 docentes
Watson (2015)	Relación entre las creencias afectivas y conceptuales con las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la gramática	1 docente de la Universidad de Exeter-UK, cuya especialidad fue la enseñanza de Drama y Psicología desde la asignatura inglés

Tabla N° 1: Diferentes estudios sobre la enseñanza de la gramática

Fuente: Adaptado de Borg (2003a)

De acuerdo con esta Tabla, se puede evidenciar que son varios los antecedentes a Nivel nacional e internacional que guardan relación con la presente investigación en este caso, sobre la *enseñanza del inglés*, la *creencia didáctica-pedagógica*, las *percepciones* y la *gramática* desde la perspectiva cognitiva. Sin embargo, la originalidad de este trabajo consiste en que se llevó a cabo en un contexto escasamente investigado en la Argentina como es el ámbito local formoseño. Y a su

vez, hace eco de investigación en el ámbito de TESOL (*enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas*) que manifiesta la necesidad imperiosa de poder investigar sobre cómo se vive, se enseña y se aprende el inglés como Lengua Extranjera en contextos locales específicos como es el argentino.

A continuación, presentaré las nociones de *creencias* como factores cognitivos y decisivos para el tratamiento de la gramática en contextos áulicos.

2.2.2-Nociones de Creencias como Factores Cognitivos para la Enseñanza de Lenguas

Podemos considerar que las *creencias* (Horwitz, 1988; Pajares, 1992; Raths, 2001; Gonçalves, Rios Azevedo y Gaio Alves, 2013) es uno de los componentes de la *cognición*. Valsecchi y Ponce (2015) a partir del estudio *Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente* al igual que Raouf (2009) en su trabajo titulado *The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar*, afirman que la creencia es un factor determinante en las decisiones que los docentes toman con respecto a sus prácticas habituales. Raouf (2009), desde su aporte se propuso examinar las posibles diferencias en lo que respecta a las creencias de los docentes de inglés no nativos sobre la gramática y su abordaje.

Con *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico*, Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, (2010a, p. 422) sostienen que “la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica”. Estos autores, apuntan al desarrollo profesional en la educación superior y resaltan en sus investigaciones sobre los aspectos cognitivos y que estos aspectos ya sean conceptuales o personales, impactan de una u otra manera sobre las prácticas áulicas de los docentes.

Basturkmen, (2012, p. 244), por su parte, define a la creencia diciendo que “El término creencias se define como afirmaciones hechas por los docentes sobre sus ideas, pensamientos y conocimientos que se expresan como evaluaciones de lo que debería hacerse, debería ser el caso y es preferible”.

Por su parte, Griva y Chostelidou (2011) llevaron a cabo un estudio titulado *Language awareness issues and teachers' beliefs about language learning in a Greek EFL context*. En dicha investigación, Griva y Chostelidou se proponen investigar el rol de la conciencia del lenguaje desde la perspectiva de los docentes así también sobre la relación con otros aspectos que tienen incidencias sobre el conocimiento del docente de inglés como lengua extranjera. Estas autoras, sostienen que las creencias pedagógicas del docente se vinculan con las siguientes categorías: 1)-*valores*; 2)-*opiniones*; 3)-*actitudes* hacia el aprendizaje y 4)-*concepciones* de roles de los docentes.

Díaz et al. (2010a, p. 426) sostienen al decir que:

Las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita.

Pero no sólo las creencias pedagógicas inciden de manera directa en las prácticas del docente. En *Self-perception and practice in teaching grammar* de Borg (2001) y en *Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices* donde Phipps y Borg (2009) tratan de examinar las divergencias entre lo que los docentes de inglés *dicen* y *hacen* durante el abordaje de la gramática, subyacen otras categorías similares o diferentes a las mencionadas por Griva y Chostelidou, que también influyen sobre las prácticas áulicas de los docentes: 1)-conocimiento práctico del docente (*teachers' practical knowledge*); 2)-conocimiento de contenido pedagógico (*pedagogical content knowledge*) (Karaman, 2012) y; 3)-las teorías de enseñanza (*teachers' theories of teaching*).

Posteriormente Richards (2011) en su obra *Competence and Performance in Language Teaching* retoma una de las categorías mencionadas por Borg (2001) y, Phipps y Borg (2009) como un elemento constitutivo de la cognición: el rol que cumple el *conocimiento pedagógico del docente*. A esto, Richards agrega otro elemento que es el *tipo de pensamiento* que posee para planificar y abordar su clase. Lo que se propone Richards en su obra es explorar el conocimiento, las habilidades y las creencias que poseen los docentes en sus prácticas áulicas.

Según Raouf (2009), las creencias de los docentes comprenden otras categorías que de una u otra manera influyen en las prácticas pedagógicas. Raouf toma en consideración dos categorías que Griva y Chostelidou mencionan en sus trabajos: 1)-*valores* y 2)-*actitudes*, y una categoría que guarda relación con lo establecido por Borg (2001) y Phipps y Borg (2009): 3)-*las teorías de enseñanza y aprendizaje*. Raouf, por último, incluye tres nuevas categorías: 4)-*la información*; 5)-*experiencia personal* y 6)-*programas de formación docente*. En relación con el término de *práctica pedagógica*, Araujo define a este concepto como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en enseñar y aprender.” (Araujo, 2006, p. 76). Tanto las *creencias* sobre las prácticas pedagógicas y la *formación docente* son temas centrales del presente trabajo, razón por la cual incluí un apartado para cada una de estas ideas dentro de la Revisión de la literatura.

Para un mejor panorama, en el Capítulo III, se explicita el trabajo de Phipps y Borg (2009), quienes examinan la vinculación de las creencias pedagógicas del docente con sus prácticas áulicas. Por su parte Yigitoglu (2011), también hace referencia en su *estudio de casos* sobre las relaciones entre las creencias de la escritura de los docentes de inglés de Segunda Lengua y las prácticas de enseñanza. También en el *estudio de casos* de Griva y Chostelidou (2011), se resalta la relación entre la conciencia del lenguaje de los docentes de Lengua Extranjera y sus creencias acerca de la manera que aprenden los alumnos una LE. Desde la misma perspectiva, Watson (2015), también en su *estudio de casos*, se propone examinar tanto las creencias

afectivas y conceptuales como las prácticas pedagógicas del docente en el aula desde la gramática. Rocca, Sacchi y Barbeito (2014), en un *estudio de casos* múltiples, hacen hincapié sobre las creencias en relación con lo pedagógico y lo curricular. Por último, Galfioni et al., (En prensa), describen las creencias de docentes y alumnos sobre el rol de la gramática en la enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas secundarias en un contexto áulico formal. Mientras que en el apartado-*Relación-Formación del Profesorado y Cognición Docente* del Capítulo III, hay algunos estudios vinculados con esta idea central. El estudio de Díaz et al. (2010b), se propone identificar las cogniciones pedagógicas de un grupo de alumnos en formación con la didáctica de la enseñanza y aprendizaje del inglés. La investigación de Çapan (2014), examina las creencias de los docentes en formación desde la materia de inglés como Lengua Extranjera sobre la enseñanza de la gramática en un contexto de Lengua Extranjera por medio de sus prácticas profesionales y el aporte de Barrios (2015) sobre la evolución de las creencias del Profesorado en formación.

Desde una perspectiva crítica y personal, saber *qué* o *cómo* estamos enseñando es una forma de reflexionar (Brubacher, Case y Reagan, 2000) sobre las propias prácticas pedagógicas y en base a la reflexión, innovar o producir cambios significativos en el contexto escolar. Para esto se necesita que el alumno y el docente activen y conduzcan situaciones comunicativas a partir de actitudes positivas y de sesiones metacognitivas porque la práctica para Kemmis (2009, p. 23) es “reflexiva” y en propias palabras de Díaz et al. (2010a, p. 422), “el docente es una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión”. Para Gonçalves et al., (2013), la *reflexión* no sólo es una competencia sino también un instrumento indispensable que el docente usa para pensar, corregir y redireccionar sus quehaceres educativos. Para esto es importante que el docente tenga en cuenta dos aspectos: el *repertorio de conocimiento* y la *experiencia* con el fin de articular estos dos aspectos con su práctica de enseñanza.

La relación entre lo que los docentes *piensan, dicen, hacen* y *enseñan* en las aulas son aspectos fundamentales que constituyen la *cognición docente* (Borg, 2003a). Por esa razón, considero fundamental el tema de *cognición* dentro del presente trabajo porque el objetivo general es indagar sobre la cognición actual de los docentes de nivel medio de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como Lengua Extranjera. Borg (2001, 2003a, 2006), resalta la relevancia de la cognición docente, otorgándole un valor importante en los resultados obtenidos en sus investigaciones. Desde esta perspectiva, me parece oportuno señalar que dentro de la cognición docente se han evidenciado en este apartado, algunas categorías iniciales que forman parte de la tarea docente en un contexto áulico, una de ellas se basa sobre las *creencias pedagógicas*. En los párrafos anteriores, algunas categorías cognitivas son compartidas por algunos investigadores que forman parte de los antecedentes de esta Tesis. Puedo afirmar que, las investigaciones de Phipps y Borg (2009), Richards (2011); Griva y Chostelidou (2011); Díaz et al. (2010a) y Raouf (2009), me han ayudado a obtener una mejor conceptualización en lo que respecta a *cognición* y *creencias*.

Cada uno de los autores mencionados en el párrafo anterior ha contribuido al desarrollo de esta investigación y para continuar y profundizar el trabajo de Borg sobre

los estudios cognitivos desde el ámbito de *TESOL* (Borg, 1998a; Ellis, 2006; Kumaravivelu, 2006; Edge, 2011; Johnson y Golombek, 2011), la presente investigación intentará proporcionar datos inéditos como por ejemplo, la importancia del contexto de investigación, en este caso se trata, como ya mencioné en el Capítulo anterior, de la Provincia de Formosa, como contexto de estudio, una comunidad o zona muy escasamente investigada dentro de la Argentina y con esta investigación contribuir con un nuevo marco conceptual que ayude a los docentes de Lenguas Extranjeras a nivel mundial a ampliar sus perspectivas anclándolas en los aspectos cognitivos para el abordaje de la gramática, un aspecto relevante de la Lengua.

Presentadas las nociones y primeras categorías sobre la *cognición* en términos de algunos autores, en el siguiente apartado intentaré dar una descripción sobre tres temas centrales de este trabajo: las *Tics*, la *Interculturalidad* y las *Teorías/métodos* de enseñanza.

2.3-Desafíos del siglo XXI a Nivel educativo: Tres aspectos que influyen en el tratamiento de la gramática

Para Hernando (2012, p. 144), las tendencias pedagógicas son “los diversos modos de comprender la complejidad de la educación así como de establecer principios y criterios de intervención que dan lugar a determinados procesos formativos”. Para esta investigación, solamente haré mención a tres tendencias: El primer impacto tiene que ver con la implementación de las *Tics* en el aula. Dicha tendencia ha empujado día a día a las instituciones escolares de todos los niveles hacia una sociedad más letrada, (Cassany, 2006). El segundo tema se relaciona con la enseñanza del inglés desde una perspectiva *intercultural* como una forma de exponer a nuestros alumnos a una cultura diferente y a un mundo cambiante (Ferreiro, 2000). Y el tercer tema tiene injerencia sobre las *teorías y métodos subyacentes* para el abordaje de la gramática desde el idioma inglés ya que según el enfoque que se utilice, se podrá adoptar el método que se requiere para la enseñanza de la materia.

2.3.1-El impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera

Actualmente, estamos transitando por un mundo de grandes cambios pero no solamente en el ámbito educativo sino también a nivel político, cultural, social, económico y tecnológico (Marino, 2011; Leceta y Castro, 2014; Lescano, 2014). Este mundo globalizado, a partir de las exigencias de la sociedad actual, demanda el diseño de nuevas propuestas didácticas para el abordaje del idioma extranjero. Hoy, este nuevo escenario educativo se encuentra motivado por varias tendencias y que impactan de una u otra manera sobre la enseñanza del inglés. Entre esas tendencias y desafíos de la educación del siglo XXI (Brunner, 2000b; Amez, 2011), se destacan las *Tics*. Brunner (2000a, p. 23), afirma que la accesibilidad a las *Tics* constituye una de las dimensiones que representa un nuevo desafío para “la educación durante la primera mitad del siglo XXI”. Hoy, la sociedad global es cada vez más diversa donde la resignificación en el campo curricular nos plantea la necesidad de producir cambios

significativos para las propuestas educativas y la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas, actualmente (Brítez Rodríguez, 2004), ha contribuido a mejorar la calidad educativa a nivel global.

El fenómeno de la globalización es un *arma de doble filo*, en el sentido de que este fenómeno trae buenos beneficios, tales como las innovaciones en torno al manejo de la informática y el reconocimiento del inglés como un idioma de comunicación internacional. Para Wedell y Malderez (2013), la era tecnológica ha estado brindando múltiples oportunidades de usos y buenas prácticas interactivas a los alumnos para la enseñanza de la lengua. Entre esos usos se destacan el acceso a varias fuentes de información virtual, los juegos interactivos y las redes sociales. Para Hall (2011) y Wedell y Malderez (2013), las *Tics* son factores potenciales que hacen posible que los alumnos actualmente se comuniquen con hablantes de otras lenguas ya sea de forma sincrónica ó asincrónica. Estos son algunos de los aspectos positivos que esta *era o alfabetización digital* (Cassany, 2000, 2002; Prensky, 2001), ofrece a la educación del siglo XXI.

Siguiendo con la metáfora de la globalización como *arma de doble filo*, este fenómeno amenaza las condiciones de vida de distintos países obstaculizando el progreso social (Silva Silva, 2010) y dificultando a los docentes el desarrollo de una “fuerte identidad profesional” (Gonçalves et al., 2013, p. 55) para la enseñanza de las distintas asignaturas en este siglo XXI. Más allá de las inversiones destinadas para la adopción e incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo, que también fue un aspecto positivo, Fulgueira, Gómez y Cerrano (2014) sostienen que con el surgimiento de las *Tics* en las aulas, nace una nueva amenaza para los docentes.

Este gran desafío o amenaza como se mencionó en el párrafo anterior, consiste en “cómo incorporarlas, y cómo hacer que las mismas sean una herramienta bien utilizada para el proceso educativo” (Fulgueira, Gómez y Cerrano, 2014, p. 181). Wedell y Malderez (2013) cuestionan la idea de que, para la política educativa, es mejor comprar el hardware que instruir o capacitar a los usuarios (en este caso, los docentes y alumnos involucrados) para entender las múltiples posibilidades que ofrecen los entornos digitales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y hacen alusión a una amenaza. Murray y Christison (2012, p. 72), sostienen que los recursos digitales “pueden reemplazar a los profesores” por su eficacia y apoyando esta postura, Hall (2011) afirma que gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas, el rol de los docentes ya se está alterando. Es decir que, muchas veces, la manipulación de la tecnología en el aula “puede dar una ilusión de un enfoque diferente”, cuando en realidad, esta herramienta potencial es manipulada al estilo ortodoxo (Wedell y Malderez, 2013, p. 120). Estos son algunos de los aspectos negativos con que se enfrentan día a día los docentes de Lengua Extranjera gracias a la globalización.

Si bien la “brecha digital” (Hall, 2011, p. 35), existe en relación con la enseñanza de la Lengua Extranjera, el uso adecuado o no de las *Tics* para la integración a la enseñanza de lenguas como una herramienta útil para la vida cotidiana, dependerá de la didáctica específica del docente para lograr producir las primeras innovaciones en el aula.

Es tan grande el impacto de la tecnología que ha “producido nuevas formas de interacción, identidad y subjetividad, al convertirse en un dispositivo básico para la disolución de fronteras en los espacios sociales, en las esferas de la vida cotidiana, la educación y el trabajo” (de Alba, 2007, p. 33). Lescano aclara que

(...) la continua innovación tecnológica, las nuevas formas de organización del trabajo requieren un esfuerzo de estudiantes y docentes para que la salida de la escuela implique haber logrado una serie de competencias clave que le permitan un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lescano, 2014, p. 96).

Con respecto a las competencias claves del siglo XXI, Lescano, hace mención a tres de ellas. La primera tiene que ver con la *Ciencia y Tecnología*, la segunda competencia está relacionada con la *Ciudadanía* y la tercera está relacionada con la habilidad *cultural* (Bennet, 1999). Estas competencias son fundamentales y necesarias, en especial si “queremos participar como ciudadanos y para integrarse al mundo social del trabajo” (Lescano, 2014, p. 96). Lescano (2014), hace mención a tres *tendencias* que influyen en la educación del siglo XXI, aunque la autora las denomina *competencias claves* del siglo XXI: La *tecnología*, la *cultura* y la *ciudadanía*. Las dos últimas son partes constitutivas de la *interculturalidad* (Osler y Starkey, 2015; Amez, 2015; Coscia y Arriaga, 2015; Marchel, Peluffo y Pérez Roig, 2015). Promover la educación ciudadana desde lo local, desde lo cultural de forma transversal (Braun, 2015) en los diferentes espacios curriculares es una forma de practicar y reforzar algunos valores tales como la convivencia en una sociedad tan diversa, respetando la diferencia y la cultura del otro como se especifican en algunos Documentos Provinciales y Nacionales (*Marco General de Política Curricular, 2007; CBC, 1995; NAP, 2012; Ley Provincial de Educación N° 1470, 2005; Cuadernillo de Acompañamiento: Estudios Interculturales, 2015 e; Inglés: Diálogo entre culturas, 2009*).

Amez (2011), también apoya la idea de Lescano en el sentido de que el uso de lo tecnológico es uno de los grandes cambios que exige la educación actual y es una de las competencias básicas a desarrollar. La autora sostiene que el cambio en lo pedagógico no tendrá impacto suficiente si este recurso no se usa de forma adecuada y pertinente y no de forma superficial ya que uno de los objetivos primordiales de las *Tics* es “permitir y mejorar el aprendizaje” (Amez, 2011, p. 9) con el objeto de potenciar las capacidades necesarias y así enfrentar con facilidad los múltiples cambios que se han ido produciendo en estos últimos tiempos gracias al gran impacto del fenómeno de la globalización (Brunner, 2000b; Crystal, 2003; Kumaravadivelu, 2008).

Es necesario resaltar que las *Tics* como tendencias del siglo XXI se integran también dentro de las ideas centrales de la Revisión de la literatura de esta investigación. Al respecto, se menciona el trabajo de Pando (2015), quien enfatiza la importancia no sólo sobre la enseñanza de su espacio curricular *Gramática inglesa II* del profesorado de inglés sino también sobre el uso de las *Tics*. Así también Valenti y Galimberti (2015), en su estudio incorporan lo tecnológico en un ambiente de aprendizaje combinado (*blended learning experience*) para la enseñanza del inglés.

Batista, Aburgues y León, enfatizan que:

El papel de la educación del Siglo XXI debe tener como norte la formación de individuos capaces de utilizar y manejar la información y los conocimientos disponibles en medios cibernéticos, especialmente aquellos que se presentan en idioma inglés, el cual se ha concebido como el idioma mundial para difundir el conocimiento científico y tecnológico (Batista, Aburgues y León, 2007, p. 152),

Según Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo y Rivas (2010), los tomadores de decisiones de los sistemas educativos día a día se embarcan en la difícil tarea de redefinir cuál es el rumbo que deberá seguir la educación actual y esta toma de decisión, tiene una fuerte influencia tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Siguiendo con el destino de la educación del siglo XXI, Brítez Rodríguez (2004, p. 1), afirma que hoy en día varios cambios están “modelando el rumbo de la educación”. Dentro de esos cambios, se encuentra el fenómeno de lo digital y esto una vez más refuerza la idea de una reestructuración, un cambio conceptual de método por un nuevo paradigma postmétodo (Kumaravadivelu, 2003b, 2006, 2008) en el sistema curricular, ya que la tendencia del siglo actual, como señala Brítez Rodríguez (2004, p. 6), va “hacia la construcción de nuevos sistemas de educación, que preparen al individuo para entender su propia realidad y pueda así seguirla transformando”.

El uso de las nuevas tecnologías para el abordaje de las Lenguas es un recurso valioso que los docentes deben de hacer uso como un instrumento más. Esta necesidad se evidencia en uno de los Documentos Oficiales que es el *Marco General de Política Curricular* (2007, p. 26), donde señala lo siguiente “*hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la construcción de sus subjetividades como en sus modos de relacionarse*”.

La implementación de este entorno o alfabetización digital en los salones de clases puede contribuir a un desarrollo más eficaz, más interactivo, más atractivo y más cooperativo para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo. En el inciso k), Artículo 3°, Capítulo II de la *Ley de Educación* N° 1613 (2014) sostiene como una de las obligaciones del Estado Provincial *la de propiciar una conciencia crítica sobre el uso y consumo de los medios masivos de comunicación social y de la tecnología informática, en protección de la niñez, de la adolescencia y de la familia*. Mientras que la *Ley de Educación* N° 26.206 en su Capítulo IV sobre Educación Secundario, Artículo 30 también hace eco sobre la incorporación de lo tecnológico en el aula: en especial el inciso g) *Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología*.

Manso, Pérez, Libedinsky, Light y Garzón (2011), por su parte afirman que gracias a la integración de las *Tics* se ha podido ampliar múltiples oportunidades de participación y el desarrollo tanto en lo personal como en lo académico y profesional. Es importante comenzar a cortar con lo tradicional y comenzar a innovar y adhiero a las palabras de Jewitt (2005) al decir que las formas tradicionales de enseñanza y los conceptos de

alfabetismo tradicionales deberían de ser replanteados. Wendel (2014, p. 8), afirma que “innovar es deliberadamente hacer nuevo, penetrar con lo nuevo, es modificar algo para bien de manera que parezca nuevo”. La innovación al igual que el cambio, es parte fundamental en el desarrollo profesional del docente. Banegas (2015) sostiene que si bien la innovación en lo que respecta a lo educativo es un proceso complejo, el lugar apropiado para entender y generar ese cambio de paradigma es el *contexto áulico*. Díaz et al. (2010a, p. 430) sostienen que “el docente es el actor principal al cual se debe apuntar para lograr cambio e *innovación* en educación”.

En gran parte la pedagogía del *post-método* (Richards y Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Hall, 2011; Banegas, 2014; Barboni, 2012; Soto, 2014) estaría en estrecha relación con la *innovación* (Hayes, 2012; Murray y Christison, 2012; Banegas, 2015) ya que en la *creatividad* es donde se ve reflejada la teoría y la práctica de la enseñanza del docente. Tanto la globalización, como el uso de las *Tics* o personas que vienen a la Argentina o viajan a distintos países han hecho posible que el inglés se convierta hoy en un idioma internacional de comunicación, (Barboni, 2012). Según Born (2006), el inglés, como lengua global se ha convertido en la *lingua franca* utilizado no sólo en el campo de la política, del comercio, de la cultura, del deporte sino también en el campo de las ciencias, del turismo, etc., (Crystal, 2003; Born, 2006; Tuero, Innocentini, Forte, Bruno y Martínez, 2012). Esto exige que se debe aprender dicho idioma ya sea por cuestiones laborales, profesionales o comerciales. Ante este crecimiento, el inglés no debería desaparecer de los Programas de estudios.

A nivel educativo y desde el punto de vista metodológico, la adquisición y la enseñanza de una Lengua Extranjera o Segunda se sustenta en una de las tendencias actuales que es la *interculturalidad* (Byram, 1997, 2008; Porto, 2014; Hecht, 2004). Trabajar sobre los aspectos *identitarios y culturales* (Norton, 2000; Rogers y Cooper, 2000; Bekerman, 2002, 2007; Barboni, 2011a; Porto, 2014; Garbi, 2015), sobre los *valores compartidos* (Pring, 1995; Halstead, 1996) o trabajar desde la *educación ciudadana* (Byram et al., 2002; Corbertt, 2007; Osler y Starkey, 2015; Porto y Byram, 2015; Amez, 2015) son temas que se pueden abordar de forma transversal y asegura que la incorporación de las *Tics* (como tendencia educativa) en el aula es productiva para la reflexión intercultural. Esto es un claro ejemplo de cómo la importancia de las *Tics* para la enseñanza de la gramática desde el inglés se vincula con la segunda tendencia que mencionaré en el siguiente apartado: la *Interculturalidad*.

Debido a los avances tecnológicos tales como el acceso a diversas producciones científicas de forma virtual, o la rapidez y facilidad con que los docentes y alumnos de diferentes países interactúan (Jalo, 2012), el uso del inglés, hoy en día, se ha transformado en un idioma internacional permitiendo conocer y compartir otras culturas (Garbi, 2015), otras creencia (Barcelos y Kalaja, 2003; Raths, 2001). De aquí parte la importancia de la inclusión de las *Tics* dentro de la presente investigación. La enseñanza del idioma inglés desde los recursos tecnológicos, se ha convertido en objeto de estudio por varios docentes-investigadores tanto a nivel nacional como internacional (Dodge, 2001; Jewitt, 2005; Marino, 2011; Jalo, 2012; Whittaker, 2012; Leceta y Castro, 2014; Carrión Cantón et al., 2014; Pando, 2015; Valenti y Galimberti, 2015). También en los Documentos Oficiales tales como el *Marco General de Política*

Curricular (2007), la *Ley de Educación* N° 1613 (2014) y la *Ley de Educación* N° 26.206 (2007), hacen alusión a esta cuestión.

En la necesidad de producir cambios significativos en las prácticas habituales, según Silva Silva (2010), los recursos tecnológicos han sido y siguen siendo elementos determinantes para enfrentar la complejidad de los problemas que se presentan en este mundo actual. En cuanto a la justificación que apoya las decisiones tomadas en torno a este tema, tomo como referencia a Miranda, Santos y Stipcich (2010, p. 3) quienes afirman que “las *Tics* son utilizadas como herramientas de construcción de conocimiento, al requerir que el alumno movilice pensamiento crítico y analítico mientras interactúa con ellas”. Estas autoras ponen de manifiesto la enorme relevancia de trabajar desde las *Tics* para activar en los alumnos los *procesos cognitivos* como la forma de *pensar* para lograr una mejor construcción de conocimiento manipulando e interactuando con los recursos multimodales ya que según Zimmermann (2009), cualquier tarea que active el cerebro, pasa por los aspectos cognitivos. Es tan importante el manejo del inglés como lengua mundial que la mayoría de los recursos tecnológicos se presentan en este idioma y ahí nace la necesidad de manejar esta Lengua para difundir el conocimiento tecnológico y científico (Batista et al., 2007).

Por lo plasmado anteriormente, considero que la inclusión de esta tendencia como uno de los temas centrales de esta Tesis en relación con el tratamiento de la gramática en la enseñanza del inglés, permite contribuir al avance de los estudios sobre las *Tics* y su importancia para el abordaje del idioma inglés como Lengua internacional en contextos áulicos.

En síntesis, en este apartado expuse los planteamientos teóricos de algunos autores y de algunos Documentos Oficiales que justifican la inclusión de las *Tics* en la presente investigación. Otro tema central de mi trabajo es la *Interculturalidad*. A continuación presento un breve recorrido sobre esta segunda tendencia a nivel educativo.

2.3.2-La inclusión de la interculturalidad para la enseñanza de las Lenguas

La tarea docente, hoy, se ha complejizado. Brítez Rodríguez (2004, p. 1), señala como una de las tareas complejas de los docentes la de educar para la interacción con “culturas, valores y experiencias a las nuevas generaciones así como preparar a las personas, en especial a los jóvenes, para poder enfrentar el mundo que les toca vivir”.

La compleja tarea de los docentes es corroborada por el *Marco General de Política Curricular* (2007, p. 21) al decir que “Los/as docentes se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, muchas de ellas cruciales e imprevisibles”. El docente ya no sólo debe instruir, a parte del perfeccionamiento, debe analizar, planificar, reflexionar y atender a la diversidad cultural del alumnado desde un enfoque intercultural con el fin de comunicar a hablantes de otras lenguas aspectos de la Argentina, en este caso: Formosa.

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el *CBC* (1995) para la *E.G.B.*, Bloque 5 desde el área de Lenguas Extranjeras sostiene lo siguiente: “El aprendizaje

de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión acerca de la propia” (p. 38). A su vez, los NAP del 2012 desde el área de Lenguas Extranjeras, sostiene que las instituciones educativas debe proporcionar situaciones de enseñanza promoviendo en los educandos entre otras “la revalorización de las lenguas y culturas propias a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas” (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2012, p. 5). Dicho Documento Oficial reconoce la valoración y revaloración de que tanto la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero desde un enfoque intercultural/plurilingüe es “una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar” (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2012, p. 5). El Marco General de Política Curricular (2007), por su parte, resalta lo siguiente:

Por ello, las prácticas discursivas desde la perspectiva de la diversidad lingüística e intercultural son fundamentales en la formalización de habilidades de pensamiento y en las configuraciones ideológicas y cognitivas (p. 22).

También aprovecho para señalar el aporte que hacen los NAP (2012), en el Nivel del Ciclo Básico Secundario (CBS) y Ciclo Orientado Secundario (COS), en especial sobre la *reflexión intercultural*. Este Documento Curricular, en relación con la Educación intercultural Bilingüe (EIB) supone: “el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende” y “el reconocimiento, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas” (p. 18). La *Ley Provincial de Educación* N° 1470, en su Capítulo VII: Regímenes especiales en los siguientes incisos, señala lo siguiente: *b)-Garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore la cultura de las comunidades indígenas, que viven en el territorio provincial y d)-Asumir la interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y el reconocimiento de las otras culturas; promoviendo la convivencia armónica.*

El estudio realizado por Porto (2014) en relación con la educación intercultural para la enseñanza de leguas constituye un antecedente importante para el presente trabajo. Siguiendo con la interculturalidad como tendencia actual en el campo educativo, quisiera aprovechar y hacer referencia en los próximos párrafos sobre la realidad formoseña y la importancia de su inclusión dentro del presente trabajo.

Formosa se ha convertido cada vez más en una Provincia diversa con una *sociedad multicultural* (Castellani, Dabove y Guzmán, 2015). Gracias a la creación de la *Ley* N° 426/84, Norma pionera en la República Argentina, se pudo hacer referencia al reconocimiento de la identidad nacional e igualdad de condiciones de los hermanos aborígenes. Esta y otras cuestiones hacen hincapié sobre los trabajos de Norton (2000); Rogers y Cooper (2000); Bekerman (2002, 2007); Barboni (2011a); Porto (2014) quienes resaltan los aspectos *identitarios* e *interculturales*.

En un informe realizado por Porto (2014, p. 3) sostiene que

La Provincia de Formosa, es una de las provincias más pobres de Argentina, pero tiene un Estado relativamente ricos en términos

de los recursos que recibe a través del sistema de reparto de ingresos por habitante. Y por otro lado:

Sin embargo, y paradójicamente, también es una de las provincias que destina menos recursos públicos para su sistema educativo. Cuestiones de este tipo afectan claramente la calidad de la educación y, en definitiva, la igualdad de acceso a la educación.

La cita anterior se contradice con lo que plantea las *Políticas Indígenas en la Provincia de Formosa (2012)*. En un informe llevado a cabo por el mencionado Documento local, expresa que la *Ley N° 426* del año 1984, pudo crear cuatro Centros Educativos para las comunidades aborígenes con la formación de *MEMA*, en especial en las siguientes áreas: *Lengua Materna, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Todas ellas en Escuelas Provinciales ubicadas en las comunidades originarias de Formosa. Siguiendo con el informe del mencionado Documento, en el año 2007, en el Departamento de Ramón Lista, se creó el Instituto de Educación Superior Docente y Técnica Intercultural Bilingüe. Año más tarde, se dio origen a la creación de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria en la localidad de El Potrillo en las instalaciones del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica y la misma carrera dictada en otra localidad, esta vez en Ingeniero Juárez: Departamento de Matacos. Entonces, gracias a la *Ley N° 426*, se pudo concretar una de las acciones más interesantes en el ámbito educativo a nivel local que fue la instauración del sistema *Educativo Intercultural Bilingüe* (Hecht, 2004). Para esto, tomo un extracto del informe de *Políticas Indígenas en la Provincia de Formosa (2012)* donde explicita lo siguiente:

De esta manera, se puede afirmar que Formosa fue la única Provincia del país en el que la Modalidad de *EIB* registra un funcionamiento orgánico e institucionalizado en los cuatro Niveles del Sistema Educativo. Esto da cuenta de los procedimientos sistemáticos de instalación, que garantizan la inserción universal de la población y participación efectiva de docentes indígenas en las escuelas de las comunidades originarias (p. 6).

Si bien apoyo la idea de Díaz Barriga y García Garduño (2014), que la función que cumple el Ministerio de Educación es sumamente relevante dentro de la construcción del currículum, el campo educativo está lleno de *contradicciones y paradojas* (de Alba, 2007). Los diferentes escenarios o entornos educativos como la *lucha de poder, de negociación e imposición* se reflejan claramente en las prácticas curriculares.

Quizás gracias a la imposición o lucha de poder político, la enseñanza de la gramática dentro de los Programas de estudios de inglés como Lengua Extranjera en la mencionada Provincia hoy en día está desapareciendo y a su vez careciendo de estabilidad. Es por eso que los docentes tratan de usar solamente los materiales que tienen sin importar el año de publicación, la editorial y la materialidad de los impresos. Esto es reforzado por las propias palabras de de Alba, al señalar lo siguiente, “distintos grupos y sectores sociales con interés opuestos y contradictorios luchan por

determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum”, de Alba (1995, p. 65). Laclau (2005), sostiene que todas las luchas están basadas en políticas, mientras que Pinar (2014) postula que nuestra historia humana hasta la actualidad es una lucha de clase y en gran parte, esto estaría ligado a la ideología, ya que siempre hay una lucha de poder, una lucha por el *capital simbólico* (Bourdieu, 2007).

La Constitución Provincial de Formosa reformada en el año 2003, por su parte, en su Artículo 92, hace eco sobre la realidad cultural de esta provincia la cual marca nuestra identidad como pueblo formoseño. En mi hermosa provincia, habitan diferentes culturas, creencias y valores. La función del docente, según Brítez Rodríguez (2004), también consiste en la transmisión de valores. Para Brunner (2000a p. 4), la educación se ve “como un (o el) ingrediente principal para restablecer la cohesión social, evitar la anomia juvenil, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar los valores de la sociedad, etc.”. Es por eso que la educación actual necesita sostenerse en valores que se puedan compartir en conjunto. Pring (1995) sostiene lo siguiente: “la educación necesita basarse en valores compartidos, cierto consenso sobre lo que merece la pena ser aprendido, una cultura común y creencias que la sociedad no cuestiona” (p. 347). Esto es corroborado por Halstead (1996) al señalar que poder hallar una base para el establecimiento de instituciones comunes en una sociedad depende en gran parte de los *valores compartidos*. A esto apunta las *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* (2012), que la educación propuesta por el “*Modelo formoseño*” (Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios, 2009, p. 25), desde una concepción más humanista, se debe fundar en una pedagogía de valores. Por su parte, el Documento Cuadernillo de Acompañamiento: *Estudios interculturales* (2015) de la Provincia de Buenos Aires, hace hincapié sobre la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI) en el aula a través de la integración significativa de las nuevas configuraciones multimodales que son las *Tics*. Aquí se ve claramente la relación entre el uso estratégico de las *Tics* y la *Interculturalidad* para el abordaje de la gramática.

Esta vinculación de los dos aspectos también explica la razón por la cual incluí las dos tendencias dentro de la Revisión de la literatura que, de una u otra manera, influyen sobre la enseñanza de la gramática. Así también otro Documento como *inglés: Diálogo entre culturas* (2009) de la ciudad de Buenos Aires, resalta las cuestiones de *valores* a través del desarrollo de la competencia intercultural. En este aspecto, se da importancia a la diversidad por medio del aprendizaje de las Lenguas. Es decir que, el respeto por la diversidad, la toma de decisión frente a los valores, las costumbres y la metacognición sobre las propias identidades tienen un sólo objetivo: educar en valores y que esta educación nos conduzca hacia un nuevo mundo, un mundo donde todos podamos valorar, respetar y compartir la cultura del otro.

Esta importancia hacia lo *diverso* del que se habló en el párrafo anterior, implica que el docente debe seguir abordando esta tendencia desde su especificidad. Desde el enfoque intercultural, puesto que la identidad cultural y la construcción del individuo (Laclau, 2005), se va construyendo en diálogos e intercambios entre grupos diferentes,

es necesario su abordaje desde cualquier disciplina. Esto se evidencia en el Cuadernillo de Acompañamiento: *Estudios interculturales* (2015, p. 3) al señalar que el desarrollo de aspectos interculturales permitirá al alumnado adquirir las competencias necesarias para “descubrir e interpretar otras culturas, otros sistemas de valores, creencias”. Salcedo y Sacchi (2014), sostienen que la perspectiva intercultural para el abordaje del inglés ha cobrado suma relevancia dentro del currículum argentino. Las autoridades Ministeriales en el ámbito educativo de todo el mundo, solicitan la adopción de nuevos paradigmas, nuevas currículas, nuevos enfoques metodológicos de enseñanza para enfrentar con éxito los desafíos de la educación actual (Hillyard, 2010). Esto es corroborado por el Cuadernillo de acompañamiento: *Estudios interculturales* de la Provincia de Buenos Aires (2015, p.30) al plantear que “el diseño curricular para la educación secundaria requiere de cambios en las prácticas institucionales, ya que apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos/ as de las escuelas”. También Wedell y Malderez (2013) apoyan la idea de un cambio en la mentalidad de los docentes, un cambio de paradigma con el fin de entender qué implica desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997).

La diversidad cultural es uno de los rasgos distintivos que caracteriza a las instituciones escolares en la Argentina (Helver, 2015). Atender a la *diversidad* y para que la escuela siga manteniendo su función, Cúneo, Hecht, Lapalma y Mattiauda (2005), aseguran que la institución educativa necesita repensarse en función del contexto particular, los destinatarios, los agentes involucrados, la selección de contenidos a enseñar, la metodología y también de los materiales.

En síntesis, para la presente Tesis, la contribución de los trabajos de Porto (2014); Castellani et al.(2015); Norton (2000); Rogers y Cooper (2000); Bekerman (2002, 2007); Barboni (2011a) sobre los aspectos de la interculturalidad y de los aportes de algunos Documentos Oficiales tales como *Marco General de Política Curricular* (2007); *CBC* (1995); los *NAP* (2012); *Ley Provincial de Educación* N° 1470 (2005), Cuadernillo de Acompañamiento: *Estudios interculturales* (2015) de la Provincia de Buenos Aires; *inglés: Diálogo entre culturas* (2009) de la ciudad de Buenos Aires así también de los materiales locales tales como la *Constitución Provincial de Formosa* reformada en el año 2003 y las *Políticas Indígenas en la Provincia de Formosa* (2012), me han ayudado a obtener una visión más global de lo que implica la importancia de trabajar desde la perspectiva intercultural en especial tratándose de mi contexto de investigación, donde la Provincia de Formosa, es una sociedad multiétnica y pluricultural y el pueblo formoseño día a día revaloriza la diversidad propia de las distintas vertientes que lo conforman (*Ley de Educación Provincial* N° 1613, 2014).

En la comunidad formoseña habitan diferentes pueblos, con culturas e idiomas distintos, como es el español, el Qom y el guaraní. Éste último es “uno de los idiomas indígenas más difundidos de Sudamérica” (Dietrich, 1995, p. 203). Teniendo en cuenta la ideología lingüística, es indispensable “acabar con el tabú del guaraní” en la escuela (Gandulfo, 2007, p. 141) de que la lengua vernácula se usa solamente en el ámbito familiar mientras que el idioma castellano se debería usar en los espacios públicos, en especial, en las instituciones educativas.

Esta interculturalidad que caracteriza a este pueblo, fue lo que me ha inspirado y motivado a incluir el tema de la *interculturalidad* dentro de la presente Tesis. Entonces, tomar ventajas de las diferentes posturas planteadas por los docentes-investigadores mencionados en este Capítulo como el de la *identidad cultural* que hacen referencia Norton (2000); Rogers y Cooper (20002); Bekerman (2002, 2007); Barboni (2011a); Porto (2014); Garbi (2015); de los *valores compartidos* (Pring, 1995; Halstead, 1996) o de la *educación ciudadana* (Byram et al., 2002; Corbett, 2007; Osler y Starkey, 2015; Porto y Byram, 2015; Amez, 2015; Braun, 2015) fue sumamente significativo y gracias a su significatividad, el presente estudio intentará contribuir al campo de la interculturalidad sobre el abordaje de la gramática, dejando evidencias sobre la necesidad de incluir los aspectos interculturales dentro de los programas de estudios en relación con la gramática y su tratamiento en clase.

Esta contribución, pone en juego la necesidad de ampliar e investigar estas cuestiones en otras Provincias del territorio argentino donde las producciones científicas, al igual que Formosa, son escasas. Parras Laguna, Madrigal Martinez, Redondo Duarte, Vale Vasconcelos y Navarro Asencio (2008, p. 358), declaran que “tanto los gobiernos europeos como las organizaciones internacionales han visto la necesidad de establecer un marco normativo que sienta las bases sobre el modo de abordar la diversidad cultural desde la educación”. Abordar la *interculturalidad* desde la investigación puede resultar de importancia para aquellas personas que trabajan en contextos socioeducativos muy vulnerables y diversos y situándome en mi contexto de investigación, la perspectiva intercultural ayudará a esos profesionales de la educación a “desempeñar con éxito su labor, puesto que las escuelas son, cada vez más, contextos multiculturales, también los orientadores y las orientadoras deben formarse en el campo intercultural” (Parras Laguna et al., 2008, p. 373). Por cierto, un Documento Provincial Modelo formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios (2009, p. 113), afirma lo siguiente: “*El respeto por la diversidad caracteriza a las sociedades democráticas. En ese sentido, la alta consideración cultural hacia la diversidad aborigen desde hace tiempo destaca al Modelo Formoseño, sobre todo en lo que concierne a la identidad multiétnica y pluricultural*”. Este párrafo justifica nuevamente la decisión tomada para incluir esta segunda tendencia como uno de los temas centrales de la presente investigación.

Así como expuse las dos tendencias del siglo XXI a nivel educativo, a continuación, me abocaré a analizar cómo impacta la enseñanza de lenguas en relación con sus *métodos*.

2.3.3- La Gramática como método de enseñanza: ¿Un debate concluido o latente?

Una serie de teorías, (la *Conductista*, la *Cognitivista* y la *Constructivista*), métodos (*Gramática-traducción*, *Audiolingual*, etc.) y enfoques (*Humanistas* o *Comunicativos*) ha recorrido por las aulas de lenguas durante todo el siglo pasado y el actual dejando huellas indelebles. Esto es corroborado por Wedell y Malderez (2013) al sostener que aún esos métodos/enfoques o por lo menos algunas de sus estrategias (más o menos modificadas) hoy se siguen utilizando en algún lugar del mundo. Sin dudas, cada uno

de ellos ha proporcionado a los docentes de Lenguas Extranjeras o Segundas la mejor manera de organizar y llevar a cabo sus actividades áulicas. Pues, hemos transitado de teorías en teorías y de métodos en métodos, partiendo del Grammar-translation method (*GTM*) en adelante y dando no tanta importancia a la *gramática*, cuestión central del presente trabajo.

Raouf, (2009), especifica que un punto particular y fundamental de la *cognición* del docente tiene que ver con las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la gramática y de sus diferentes aspectos. A pesar de que a la gramática le ha tocado la crisis del debilitamiento impuesto por una fuerza superior, aún la enseñanza de este componente de la lengua sigue vigente en muchas aulas. El lugar que debería de ocupar la enseñanza de la gramática de las lenguas es un debate antiguo y que por cierto ha traído controversias durante la historia de la enseñanza de las lenguas (Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Rodríguez Gonzalo, 2012; Çapan, 2014). Si bien existe un gran debate a favor y en contra sobre la enseñanza de la gramática, muchos autores como Burgess y Etherington (2002); Baleghizadeh y Farshchi (2009), afirman que la gramática es uno de los componentes más esenciales del uso y de la enseñanza de la lengua donde uno de los objetivos es que el alumnado alcance la competencia gramatical.

Para Cifuentes Honrubia (1994), con el debate tan controvertido sobre el lugar de la gramática dentro del currículum prescripto desde el área de Lengua Extranjera se ha encontrado múltiples cuestionamientos críticos conduciendo a diferentes posturas. Raouf (2009), sostiene que algunos de los interrogantes se focalizan en el *tiempo* que se debe dedicar a la enseñanza de la gramática; los *aspectos gramaticales* que hay que enseñar; la *secuencia* que hay que seguir para dichos aspectos/puntos; los *tipos de actividades*; las *evaluaciones* y los *criterios* que son relevantes y apropiados para diferentes contextos. Al respecto, Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2013), sostienen que en los últimos tiempos muchos aspectos como *metodología de enseñanza* para abordar la lengua y el *papel* que cumple la gramática para la adquisición de la lengua han moderado este debate. Y refuerzan al decir que tanto el debate y los aspectos mencionados “han hecho que se destaque la necesidad de prestar atención de algún modo, y siempre dentro de un contexto comunicativo adecuado, a los recursos gramaticales de una lengua meta” (p.1). Según Rodríguez Gonzalo (2012, p. 90), en relación con la enseñanza de la gramática, este aspecto sirve “como instrumento para acceder al conocimiento de otras lenguas diferentes de la materna”. De acuerdo con esto, los *C.B.C* (1995) y los *NAP* (2007) hacen referencia a que la enseñanza de una Lengua Extranjera/Segunda ofrece posibilidad de abrir un nuevo encuentro donde se revalorice la lengua y la cultura propia con otras lenguas y culturas.

Entonces, ante la necesidad y la importancia de enseñar la gramática como parte constitutiva de la enseñanza de discurso en el ámbito educativo formal, es crucial que se sigan incluyendo los aspectos gramaticales dentro de los Diseños Curriculares jurisdiccionales para la enseñanza de lenguas ya que según Burgess y Etherington (2002); Raouf (2009); Baleghizadeh y Farshchi (2009); Rodríguez Gonzalo (2012); Çapan (2014), la gramática es una parte constitutiva e inseparable de la lengua. Esta

justificación también se basa en uno de los trabajos publicados por Sánchez Pérez (2008, p. 677), al sostener que “la gramática de una lengua se aprende mejor estudiando explícita y analíticamente esa gramática”. Y también en lo que aporta Múgica al decir que:

La gramática de una lengua en particular satisface la condición de la adecuación descriptiva en tanto y en cuanto da cuenta, de modo completo y preciso, de las propiedades de la lengua, de lo que el hablante de la lengua sabe (Múgica, 2001, p. 11).

Haciendo eco sobre la necesidad de incluir la gramática como un componente del lenguaje dentro de los contenidos curriculares, sería interesante que el docente, desde su lugar de trabajo, pueda organizar y adecuar los contenidos para la enseñanza de su asignatura sin olvidar qué lengua maneja el alumno. Con el fin de lograr en el estudiante el desarrollo de la gramática implícita y explícita, hay que tener en cuenta los procesos de análisis metalingüísticos (Andrews, 1997, 1999a, 1999b). Si bien la explicación del docente para el abordaje de los aspectos gramaticales está vinculada con las actividades áulicas y usos/formas lingüísticas, estos procesos metalingüísticos deben estar orientados más bien hacia actividades de *reflexión*. El objetivo de la reflexión es favorecer la *interacción verbal* entre alumno-docente y la *autonomía* en los alumnos, que son características propias de la *pedagogía del postmétodo* de Kumaravadivelu (2003b) y de la *pedagogía actualizante* de Gremiger (2003). Lograr que los alumnos desarrollen y refuercen la capacidad de explicar cómo funciona la lengua y que compartan con los compañeros y docentes, forman parte de las actividades metalingüísticas y que tienen lugar en una situación comunicativa.

A pesar de los múltiples cuestionamientos que se han producido en estos últimos tiempos, el debate sobre la gramática requiere de más discusión e investigaciones con el fin de profundizar acerca de cuál es el rol que le corresponde dentro del currículum. Si bien Rodríguez Gonzalo (2012) sostiene que la realidad áulica ha mostrado pocos cambios en los planteamientos en relación con la enseñanza de la gramática en las aulas, se espera que la presente investigación sea un aporte más a este debate inconcluso.

En el siguiente apartado, haré mención sobre el desarrollo de la *competencia comunicativa* y su implicancia sobre la gramática como método de enseñanza de las Lenguas.

2.3.4-El desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de Lenguas Extranjeras o Segundas

El estudio sobre la enseñanza del inglés en el siglo pasado en Europa y América Latina estuvo centrado en especificar los contenidos del Programa curricular. Más tarde, con el surgimiento del constructivismo, los Programas de estudios que se debían de enseñar habían tomado otro rumbo dando al alumno el papel que le pertenece: un *participante activo* en su proceso de aprendizaje mientras que el

docente es concebido como un facilitador. Fue así que, los nuevos Programas curriculares, el rol del alumno y del docente han sido totalmente redefinidos.

Para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera o Segunda, considero de gran valor y utilidad el *enfoque comunicativo* (Brown, 2007; Richards y Rodgers, 2001; Fernández, 2011) el cual tiene como uno de sus pilares fundamentales el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971; Pistorio, 2011). Con el fin de adecuarse y apoyarse justamente a este pilar, deberíamos considerar en qué consiste esta competencia. Hymes, propuso el concepto de *competencia comunicativa*, que incluye las reglas de uso a las que hace referencia. En él se ha incluido el significado referencial y social del lenguaje, y no sólo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto. Esta competencia permite analizar las interacciones comunicativas tanto en sus componentes *gramaticales* como *discursivos, estratégicos y socioculturales*. De acuerdo con Wedell y Malderez (2013, p. 101) el término de *comunicativo* hace referencia [*“a una mirada particular de la lengua”*]. Según Cenoz Iragui (1996), el concepto de *competencia comunicativa* ha surgido del concepto de *competencia de la lingüística* en el marco de la gramática generativa (Múgica, 2001). Sin embargo, dicho concepto también ha recibido una enorme e importante influencia desde el campo de la Antropología así también como de la Sociolingüística.

Para Chomsky (1965), la *competencia* es el conocimiento que tanto el hablante como el oyente tiene de la lengua. El interés de Chomsky no está centrado en la mera actuación (*performance*) del estudio de la lengua como sistema sino más bien su punto de interés tiene relación con el desarrollo de una teoría que está prácticamente focalizada sobre las reglas gramaticales. Si bien Chomsky al principio sostuvo que todos los aspectos relacionados con el uso de la gramática se incluían en la actuación, más tarde reconoció que algunos aspectos del uso son sistemáticos y están regidos por reglas.

La *competencia* es el dominio de un sistema abstracto de reglas por el cual una persona es capaz de producir y de entender todas y cada una de las oraciones formadas en su propia lengua. La *actuación*, por su parte para Chomsky, consiste en el uso real de la lengua afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes (limitaciones de memoria, errores ocasionales o característicos) e identificado con el concepto de aceptabilidad, no de gramaticalidad. Según algunos Documentos Oficiales como los C.B.C, los nuevos enfoques comunicativos (*EC* o *communicative approaches*) han designado a la interculturalidad un lugar privilegiado para la enseñanza de Lenguas y al docente un nuevo rol: el papel del *mediador*. Sin embargo, la preocupación por trabajar con la diversidad cultural para promover en los alumnos un desempeño competente en distintas situaciones comunicativas es también otra tarea compleja en el quehacer educativo. Según Wedell y Malderez (2013), hoy en día, en cualquier contexto y aún más en esta sociedad letrada, se requiere de una perspectiva diferente del que poseía antes para entender lo que implica el desarrollo de la competencia comunicativa o más bien competencia comunicativa intercultural (*Intercultural Communicative Competence*, Byram, 1997; Gentile y Helale, 2011).

Parras Laguna et al. (2008), esta *competencia* implica ciertas habilidades tales como *cognitivas, afectivas y prácticas*. Este conjunto de habilidades es crucial para que el sujeto se desenvuelva eficazmente dentro de una sociedad pluricultural. Nuevamente nos encontramos con otra vinculación de dos ideas centrales que desarrolló hasta aquí: aspecto de la *interculturalidad* y el *enfoque comunicativo* para la enseñanza de las Lenguas. Para describir y relacionar los componentes de la competencia comunicativa, diversos investigadores han formulado modelos para la enseñanza de Segundas Lenguas. Uno de los más conocidos es el de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Estos autores reconocen las siguientes competencias: *gramatical, sociolingüística, estratégica* y *discursiva*. En el siguiente Gráfico se explicita cada una de las competencias:

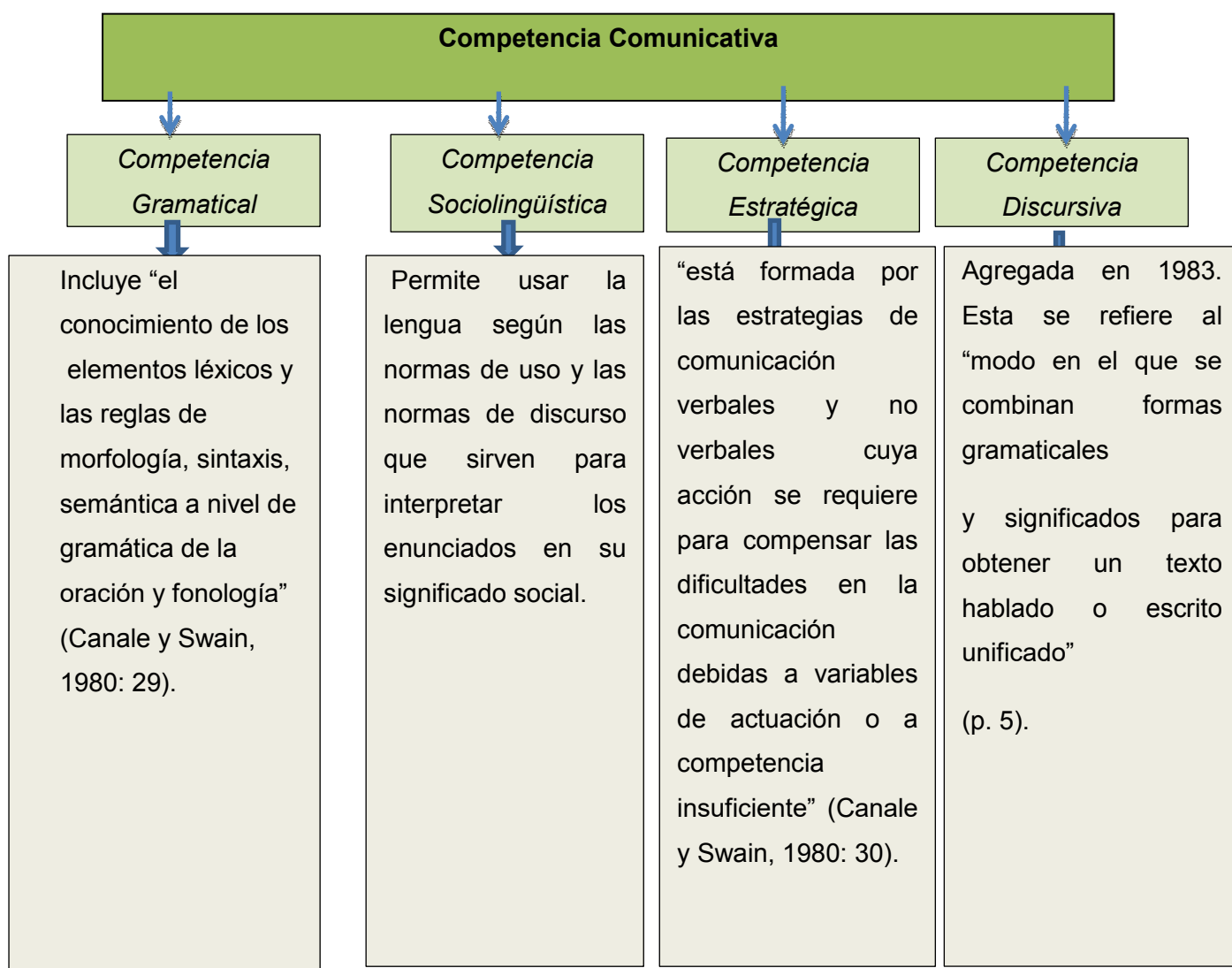


Gráfico N° 2: Componentes de la Competencia Comunicativa propuestos por Canale y Swain (1980)

Fuente: Adaptado de Canale, 1983

El valor de la gramática (Zamora y Argota, 2011) cumple un papel importante para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua. Con la incorporación de los enfoques comunicativos, la gramática, para la enseñanza de una Lengua Extranjera o Segunda, sigue siendo un problema de debates por el sólo hecho de estar vinculada con enfoques no comunicativos tales como la gramática-traducción (Cifuentes Honrubia, 1994). A pesar de los planteamientos en contra de la gramática, algunos autores resaltan la necesidad de seguir usando los aspectos gramaticales para la enseñanza de Lenguas (Burgess y Etherington, 2002; Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Zamora y Argota, 2011). Cifuentes Honrubia (1994) señala que el uso de los aspectos gramaticales siempre seguirá cumpliendo un papel importante a la hora de enseñar Lenguas, sin embargo, su relevancia dependerá de *qué* tipos de actividades se proponen y del nivel de dominio que posee el alumno. Esto no implica que a menos gramática menos dominio o a más gramática mejor dominio. Es decir que, muchas de las actividades requerirán mucha atención mientras que otras tareas poca (Cifuentes Honrubia, 1994). Aquí entra en juego varias competencias como lo *sociolingüístico*, *estratégico*, *discursivo*, *gramatical* como señalan Canale y Swain (1890) y Canale (1983) y a esto, se podría incluir una de las competencias educativa del siglo XXI: la *Competencia Comunicativa Intercultural* (Byram, 1997; Gentile y Helale, 2011). La integración de estas competencias define el *qué* y el *cómo* hace el alumno o hablante en cualquier dominio.

En síntesis, las diversas posturas de algunos autores con respecto al valor que se le atribuye a los *métodos de gramática* para la enseñanza de Lenguas (Cifuentes Honrubia, 1994; Burgess y Etherington, 2002; Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Raouf, 2009; Zamora y Argota, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012; Çapan, 2014) y de los puntos de vista en relación con los *métodos actuales* (Richards y Rodgers, 2001), como la *Pedagogía Postmétodo* (Kumaravadivelu, 2001, 2003b, 2006; Barboni, 2012; Banegas, 2014; Soto, 2014) y de los *enfoques comunicativos* (Cenoz Iragui, 1996; Hymes, 1971; Richards y Rodgers, 2001; Brown, 2007; Fernández, 2011; Pistorio, 2011) me permitieron determinar que los *Métodos/Teorías* son importantes para el tratamiento de la gramática.

2.4-La vinculación de los temas centrales del estudio con la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera: A modo de conclusión

Las contribuciones más recientes de los estudios cognitivos señalan que de la teoría *cognitiva* emergen varias categorías que inciden considerablemente en las prácticas pedagógicas de los docentes (Borg, 2003a, 2006; Phipps y Borg, 2009; Griva y Chostelidou, 2011; Díaz et al., 2010a; Raouf, 2009; Sánchez, 2010, 2011, 2012). Entre las categorías iniciales que se destacan son las siguientes: En los trabajos de Valsecchi y Ponce (2015) se resaltan las *creencias de los docentes*. Griva y Chostelidou (2011), hacen mención a *valores*, *opiniones*, *actitudes* y *concepciones*. Mientras que en los trabajos de Borg (2001) y; Phipps y Borg (2009) se resaltan las siguientes categorías: *conocimiento práctico del docente*, *conocimiento de contenido pedagógico* y *las teorías de enseñanza*. Dentro de los trabajos de Richards (2011) aparecen las siguientes categorías: *conocimiento pedagógico* del docente y el *tipo de*

pensamiento. Por último, en la investigación de Raouf (2009), las categorías mencionadas son: los *valores*, las *actitudes*, las *teorías de enseñanza*, la *información*, la *experiencia personal* y los *programas de formación docente*.

En el caso de las *Tics* como una de las tendencias y segundo tema central, también tiene vinculación con la enseñanza del inglés para el tratamiento de la gramática y con otros aspectos de la presente investigación. Hughes (2007) apoya la idea de que la enseñanza del inglés se ve fuertemente influenciada por las *Tics* y la globalización (Brunner, 2000b; Silva Silva, 2010), convirtiendo al idioma inglés como la lengua de comunicación internacional. Esta influencia permite conocer, compartir y comparar la cultura de uno con otras culturas, con otras realidades, con otras creencias y percepciones (Pajares, 1992; Schulz, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Andrews, 2007).

La *interculturalidad*, como otra de las tendencias que impactan en la educación actual, también constituye un pilar fundamental que merece ser discutida. Desde el punto de vista de la enseñanza de Lenguas Extranjeras o Segundas, el inglés desde la interculturalidad se ha convertido en objeto de estudio por varios docentes-investigadores a nivel nacional e internacional (Norton, 2000; Rogers y Cooper, 2000; Bekerman, 2002, 2007; Hecht, 2004; Barboni, 2011a; Porto, 2014). Así también, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación* (2002) como algunos Documentos Oficiales tales como los *NAP* (2012), los *CBC* (1995) y el *Marco General de Política Curricular* (2007) enfatizan dicha tendencia.

Como último aspecto a considerar se focaliza sobre los *métodos*. Es sumamente relevante tomar a los *Métodos/Teorías* de enseñanza como desafíos de la educación del siglo XXI (Coll y Monereo, 2008; Brunner, 2000b; Amez, 2011; Ávalos y Castro, 2015). Desde esta perspectiva, mi lugar de investigador y docente de inglés de la mencionada Provincia, estimo que la indagación y la identificación de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores de inglés de esta comunidad multiétnica guiará a los docentes a nivel local, regional, nacional e internacional hacia los procesos cognitivos, es decir, hacia la *reflexión* (Wallace, 1991; Richards y Lockhart, 1996; Dussel, 2004; Zimmermann, 2009; Edge, 2011; Porto, 2012).

CAPÍTULO III

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS COGNITIVOS; DE LAS TENDENCIAS DEL SIGLO XXI Y DE LOS FACTORES CONTEXTUALES PARA EL ABORDAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN CONTEXTOS DIVERSOS

Índice

Pág.

CAPÍTULO III: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS COGNITIVOS, DE LAS TENDENCIAS DEL SIGLO XXI Y DE LOS FACTORES CONTEXTUALES PARA EL ABORDAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN CONTEXTOS DIVERSOS	42
Índice	43
3.1-Revisión de la literatura	44
3.2-Introducción	44
3.3-Antecedentes investigativos	44
3.4-Cognición del Docente y su relación con la Enseñanza de la Gramática	47
3.5-Tendencias del siglo XXI que Impactan en la Relación Cognición-Gramática a Nivel Educativo	47
<i>3.5.1-Usos Estratégicos de las Tics para el Abordaje de la Gramática en la clase de inglés</i>	50
<i>3.5.2-La Incorporación de la Interculturalidad para la Enseñanza del inglés en los Programas de Estudios</i>	52
<i>3.5.3-Sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Content and Language Integrated Learning, CLIL en inglés) como método para la Enseñanza de las Lenguas</i>	54
3.6-Impacto de Factores Contextuales para la Enseñanza de las Lenguas	54
<i>3.6.1-Las Creencias y Prácticas Pedagógicas en relación con la Enseñanza de la Gramática</i>	62
<i>3.6.2-Relación-Formación del Profesorado y Cognición Docente</i>	66
<i>3.6.3-Conocimiento Pedagógico del Docente y su Vinculación con la Enseñanza de la Disciplina</i>	67
<i>3.6.4-Decisiones Pedagógicas del Docente para el Abordaje de la Gramática en la clase de Lengua Extranjera</i>	69
3.7-Recapitulación del Capítulo III: A modo de discusión	70

3.1-Revisión de la literatura

3.2-Introducción

Al llegar a este apartado, tuve en cuenta dos objetivos. Primero, integrar aquellas ideas centrales con los aspectos que desarrollé en los diferentes apartados a lo largo del Capítulo II. Y segundo, hacer una revisión de la literatura existente sobre las contribuciones bibliográficas relacionadas con la enseñanza de la gramática desde lo cognitivo y de sus principales aportes dentro del *currículum* en el sistema educativo formal (Hall, 2011). Según Feeney (2014), el *currículum* es un campo teórico y práctico que nos atañe a todos los sujetos involucrados en la escolarización. Sin embargo, López Estrada y Deslauriers (2011, p. 6), recomiendan que la revisión de la literatura se puede realizar en diferentes momentos de la investigación y con “diferente intensidad”. La toma de decisiones del investigador, en este caso, es fundamental para que esta etapa no sea tan ardua, tal como señalan López Estrada y Deslauriers.

3.3-Antecedentes investigativos

Teniendo en cuenta la integración de aspectos bibliográficos y temas centrales de la presente investigación, los antecedentes investigativos están estructurados en los siguientes temas:

- ✓ **Cognición del Docente y su relación con la Enseñanza de la Gramática;**
- ✓ **Tendencias del siglo XXI que Impactan en la Relación Cognición-Gramática a Nivel Educativo**, con los siguientes sub-apartados: a)-*Uso Estratégico de las Tics para el Abordaje de la Gramática en la clase de inglés;* b)-*La Incorporación de la Interculturalidad para la Enseñanza del inglés en los Programas de Estudios y;* c)-*Sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Content and Language Integrated Learning, CLIL en inglés) como método para la Enseñanza de las Lenguas.*
- ✓ **Impacto de Factores Contextuales para la Enseñanza de las Lenguas** con los siguientes sub-apartados: a)-*Las Creencias y Prácticas Pedagógicas en relación con la Enseñanza de la Gramática;* b)-*Relación-Formación del Profesorado y Cognición Docente;* c)-*Conocimiento Pedagógico del Docente y su Vinculación con la Enseñanza de la Disciplina y;* d)-*Decisiones Pedagógicas del Docente para el Abordaje de la Gramática en la clase de Lengua Extranjera.*

3.4-Cognición del Docente y su relación con la Enseñanza de la Gramática

El trabajo de Andrews (2006) tiene como aspecto central el pensamiento del docente, más precisamente sobre la relación entre la cognición de los docentes de Lengua Extranjera con la enseñanza de la gramática.

En el ámbito metodológico, es importante mencionar que dicha investigación pertenece a un *estudio de casos* con metodología mixta cuyo objetivo fue examinar la evolución de la conciencia del lenguaje de los docentes en lo que respecta a la gramática. Para esto, han participado tres docentes graduados con más de 10 años de

experiencia en la docencia que tuvo lugar en las Escuelas Secundarias de Hong Kong y que las mismas docentes ya habían participado anteriormente de un estudio piloto dirigido por el mismo autor. Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes: 1)-¿Cuál es el nivel de los conocimientos de la materia de cada uno de los docentes y cómo se relacionan con la gramática? 2)-¿Cuáles son las cogniciones de los docentes sobre la gramática y su pedagogía? 3)-¿Cómo cada docente relata su cognición de la materia y práctica pedagógica relacionado con la gramática? 4)-¿De qué manera las cogniciones y prácticas de cada uno de los docentes relacionadas con la gramática han evolucionado en los últimos siete u ocho años?

Para el enfoque cualitativo se consideraron los siguientes instrumentos: *entrevistas*, *observaciones de clases* y *relatos de los docentes*. Mientras que para lo cuantitativo, se tuvo en cuenta instancias de pruebas (*tests*). El propósito fue contar la historia de cada docente relacionado con la gramática. En contraste con la investigación llevada a cabo entre los años 1996 y 1997 por el mismo autor, la construcción de cada historia de los participantes fue un proceso de colaboración entre el docente y el investigador. La siguiente data ha contribuido al entendimiento para la historia de cada uno de los docentes: 1)-El rendimiento a través de una prueba sobre la conciencia de la lengua (en el año 2004 y también en un estudio anterior, en el año 1996). 2)-Tareas grabadas en video (tanto en el año 2004 como en los años 1996 y 1997). 3)-Datos de la entrevista (entre los años 2004, 1996 y 1997 respectivamente). 4)-Un escrito sobre un ensayo relacionado con el rol que cumple la gramática para la enseñanza de la Lengua inglesa (solamente en el año 1996). 5)-Una narración personal de cada uno de los participantes en donde ellos describían sus propias experiencias con la gramática inglesa, tanto como alumnos y como docentes (esto fue solamente durante el último estudio en el año 2004). El autor en su conclusión resalta que el conocimiento de la materia del docente, en este caso de la gramática, no necesariamente es producto de la experiencia. Richards (2011), sin embargo, resalta la importancia que cumple el conocimiento pedagógico del docente dentro de la cognición. Andrews, además en su trabajo destaca la importancia de la *interacción* y el *contexto* (Escandell Vidal, 2003; Murray y Christison, 2012; Wedell y Malderez, 2013). Tanto la enseñanza y el aprendizaje depende considerablemente de un efecto *contextual*. Con el surgimiento del constructivismo la interacción ha cobrado más relevancia en el ámbito educativo. De acuerdo con esto, el alumno construye su propio conocimiento a través de interacciones comunicativas. Esto también tiene vinculación con las *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* de la Provincia de Formosa Resolución N° 314/12 (2012).

Es importante resaltar que la investigación de Andrews comparte ciertos aspectos con la presente Tesis. El primer aspecto tiene que ver con el estilo metodológico para investigar el fenómeno. Si bien Andrews adoptó una metodología mixta (cualitativo y cuantitativo), mi Tesis solamente se focalizó en la primera. De todos modos, los primeros datos cualitativos recolectados en el trabajo de Andrews, a partir de las *entrevistas* y *observaciones de clases*, sirvieron de base para ir revisando, modificando y ampliando mi perspectiva en torno a la elección adecuada de los instrumentos para la recolección de datos. Mi posicionamiento como docente-investigador pasa constantemente por los aspectos cognitivos (Borg, 2003a). La *toma*

de decisión, el tipo de pensamiento como menciona Richards (2011), y los procesos de reflexión (Richards y Lockhart, 1996; Benassi, Flores, Sobrero, Godoy, Stefañuk y Mayol, 2011; Edge, 2011; Porto, 2012), me permitieron elegir la metodología más pertinente para llevar a cabo este estudio en mi ciudad natal.

En relación con la pregunta N° 2 que orientó el trabajo de Andrews, *¿Cuáles son las cogniciones de los docentes sobre la gramática y su pedagogía?* es sumamente relevante. Aquí el autor enfatiza la necesidad de indagar los aspectos cognitivos de un grupo de docentes en relación con la gramática. Este es otro de los temas centrales que guarda relación con mi investigación. Sin embargo, en lo concerniente a los participantes de la investigación, Andrews, ha elegido a tres docentes pero la ventaja es que estos docentes ya habían tenido experiencia participando de otra investigación, mientras que los docentes de mi investigación no habían participado previamente en otros estudios en el ámbito local formoseño. Este contexto junto con los participantes de la investigación es sumamente relevante y estimo que proporcionará datos interesantes en especial sobre la forma en que se enseña el inglés en un contexto muy vulnerable, que es la comunidad del *círculo cinco* de la Provincia de Formosa. En relación con las categorías encontradas, Andrews comparte un factor determinante en las prácticas áulicas con la presente investigación: El *conocimiento pedagógico de la materia*. En el presente Capítulo de mi Tesis, hago mención a esta categoría. Si bien Andrews afirma que dicha categoría no es producto de la experiencia, sí se vincula con unos de los factores cognitivos y, este factor determinante también es compartido por Borg (2001), Phipps y Borg (2009) y Richards (2011).

Es importante destacar los trabajos que se han investigado y que se siguen desarrollando en distintas partes geográficas del territorio argentino en relación con la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en las instituciones educativas (Barboni, 2011a, 2011b; Benassi et al., 2011; Banegas, 2013; Rocca, Sacchi y Barbeito, 2014; Galfioni, Placci y González Vuletich (En prensa); Pando, 2015; Valenti y Galimberti, 2015). En esta ocasión, me posicionaré en la Provincia de Buenos Aires-Argentina. Sánchez (2010) llevó a cabo un *estudio de casos* con enfoque exploratorio-interpretativo de tipo cualitativo en una escuela secundaria de la mencionada Provincia. Para dicha investigación participaron dos docentes con más de 30 años de experiencia en la educación formal. Ambas docentes en inglés no nativas.

En su investigación, el autor examina las relaciones entre el conocimiento sobre la gramática (*knowledge about grammar*) y la pedagogía, en especial cómo el conocimiento implícito y explícito sobre la gramática puede ayudar a definir las acciones y decisiones pedagógicas del docente en el aula. Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: 1)-¿Cómo abordan los docentes la gramática en sus contextos particulares? 2)-¿Cuáles son las características distintivas de sus prácticas en relación con la enseñanza de la gramática? 3)- ¿Están asociadas dichas prácticas con *las experiencias previas de aprendizaje de la lengua de los docentes y el conocimiento pedagógico relacionado con la gramática?* 4)-¿Qué función cumplen los factores contextuales al moldear dichas prácticas de enseñanza de la gramática?

Para esto se hizo uso de los siguientes instrumentos 1)-observaciones de clases, 2)-entrevistas semi-estructuradas, 3)-recuerdos estimulados, 4)-diarios de los docentes,

5)-relatos autobiográficos y, 6)-análisis de documentos (programa áulico, libros de textos, tareas sobre aspectos gramaticales y producciones escritas de los alumnos). Con respecto al análisis, se tuvo en cuenta análisis temáticos, codificación y categorización. Después de varios meses de aplicación de las técnicas, el estudio demostró que la experiencia del docente sobre la enseñanza de la gramática tiene un rol fundamental para el desarrollo del conocimiento pedagógico diferenciando lo práctico de lo teórico. Si nos remitimos al estudio mencionado anteriormente (de Andrews), nos damos cuenta de que hay una discrepancia entre lo que plantea Andrews y lo que aporta Sánchez en su conclusión sobre el factor experiencial para el abordaje de la gramática. A pesar de este disenso, Sánchez y Andrews, hacen eco sobre la interacción. Los docentes construyen un contexto a través de la interacción entre la cognición y los factores contextuales dentro y alrededor del aula, mediando de esta manera sus cogniciones y actuaciones áulicas.

La investigación que me propongo desarrollar en esta Tesis también guarda relación con lo que plantea Sánchez (2010) en su estudio. El mencionado autor llevó a cabo un *estudio de casos* con enfoque interpretativo que tuvo lugar en una escuela secundaria de gestión estatal de la República Argentina. En esto coincide mi investigación pero se diferencia en el número de participantes y escuelas involucradas. En el trabajo de Sánchez, participaron dos docentes pertenecientes a una institución educativa, mientras que en mi estudio, participaron un total de 9 docentes (sin experiencia en la investigación como participantes) pertenecientes a 5 escuelas de gestión estatal. Otro rasgo distintivo que comparto con Sánchez tiene que ver con el “valor de la gramática” (Zamora y Argota, 2011, p. 46) que le otorgamos en nuestras investigaciones, como aspecto constitutivo de la Lengua. Esto se justifica en la pregunta N°3 que orientó el trabajo de Sánchez *¿Qué función cumplen los factores contextuales al moldear dichas prácticas de enseñanza de la gramática?*

En el siguiente apartado, me focalizaré exclusivamente sobre tres aspectos para el abordaje de la gramática desde el idioma inglés como Lengua de comunicación internacional (Crystal, 2003; Orta González, Cardozo, Zanfagnini, y Toledo, 2011). En primer lugar, me centraré en aquellos trabajos investigativos desarrollados en torno a las *Tics* para la enseñanza de gramática. Posteriormente, presentaré los antecedentes que se ocupan de los estudios de la *Interculturalidad* y finalmente, ofreceré una revisión bibliográfica sobre los trabajos que se focalizan en los *Métodos/Teorías* de enseñanzas.

3.5-Tendencias del siglo XXI que Impactan en la Relación Cognición-Gramática a Nivel Educativo

3.5.1-Uso Estratégico de las Tics para el Abordaje de la Gramática en la clase de inglés

Hay estudios que se han llevado a cabo y que se siguen realizando en distintas partes del territorio argentino en lo que respecta a las *Tics* para la enseñanza de la gramática. En esta oportunidad, me trasladaré a la Provincia de Formosa, sede de la presente

investigación para citar un estudio que aporta gran información para nuestro trabajo. Pando (2015) llevó a cabo un estudio en la Provincia de Formosa. En esta oportunidad, un total de 48 alumnos participaron de esta investigación. Estos estudiantes estaban cursando el 2° año del Profesorado de inglés correspondiente a la Unidad Curricular de *Gramática Inglesa II*, ya que ellos iniciaron su cohorte en el mes de agosto del año 2013. El propósito del proyecto era acercar a este grupo de alumnos desde el espacio curricular de la formación específica, *Gramática Inglesa II*, a la experiencia de diseñar una secuencia didáctica considerando que pronto iniciarán sus residencias y deberán realizar planes de clases que involucran la selección y secuenciación de contenidos y actividades.

El proyecto implementado aborda la exploración del diseño de secuencias didácticas para la enseñanza de la Lengua Extranjera desde un enfoque comunicativo tomando el modelo de aprendizaje por tareas por parte de alumnos participantes. La autora sostuvo que fue necesario incluirla en el desarrollo de sus clases habituales de *Gramática Inglesa II* puesto que los alumnos han demostrado durante su trayectoria escolar pensar en la enseñanza desde el predominio de lo gramatical por encima del uso de la Lengua Extranjera con propósitos comunicativos. A esto, añadió que fue difícil romper con viejas estructuras mentales, porque en sus primeros borradores se evidenciaban un marcado abordaje de la enseñanza puramente gramatical desde la redacción de los objetivos hasta el diseño de tareas. Como principales conclusiones, la autora sostiene que los profesores formadores requieren estar actualizados constantemente para acompañar y guiar a sus futuros colegas en formación. No solamente aquellos dedicados a la enseñanza de las didácticas sino también todos los demás que participan del resto de la formación específica para orientar un abordaje más integral de los saberes que se deben desarrollar, es el caso del profesorado de inglés en particular. La enseñanza de un idioma, según la autora, se ve beneficiada en la actualidad con la inclusión de las nuevas tecnologías. Cuando antes se dificultaba contar con materiales audiovisuales actualizados o acordes a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos, hoy lo tenemos al alcance de un *click* en formatos variados y según los niveles de complejidad con el que estemos trabajando. La propuesta de trabajar en grupos desde *Google Docs* les otorgó cierta independencia pero a la vez los mantuvo conectados. La exploración de recursos *Tics* desde el abordaje de la secuencia didáctica favoreció el diseño de variadas e interesantes tareas.

En la presente Tesis, pretendo dar importancia al uso de este nuevo entorno digital que son las *Tics*. Pando (2015), en su investigación, también refleja la necesidad de acudir a lo tecnológico para el desarrollo de las actividades áulicas, en su caso, el uso de las *Tics* fue para enseñar *Gramática Inglesa II* a los futuros profesionales de la educación. La autora también en su trabajo anticipa una de las categorías que inciden en las prácticas habituales de los docentes: la *Formación docente* (Ávalos, 2002; Hargreaves, 1996; Johnson, 2009; Díaz et al., 2010b; Hernando, 2012; Çapan, 2014; Barrios, 2015; Valsecchi y Ponce, 2015). Pando, hace hincapié sobre la necesidad de una actualización constante por parte de los docentes formadores para guiar a sus futuros colegas.

Conuerdo con lo que plantean Garófalo y Sühling (2011) sobre la idea de que la escuela es un lugar donde se construyen conocimientos. Pero, para la construcción, el docente debe estar en constante actualización tal como señala Pando, para ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para encarar con éxitos las oportunidades y los desafíos de la educación del siglo XXI (Amez, 2011). El Estado, por medio de las políticas educativas, debe garantizar no sólo la capacitación continua y gratuita del docente, sino también acompañar esta tarea tan compleja de los docentes (Marco *General de Política Curricular*, 2007) en la educación actual.

Siguiendo con el contexto local, esta vez me focalizaré en un estudio realizado en la Provincia de Rosario-Argentina. Valenti y Galimberti (2015), resaltan a la lectura y la traducción como principales habilidades que se necesitan desarrollar en algunas Universidades a nivel nacional. Es por eso que se da mucha relevancia al método de Gramática-Traducción (*Grammar-Translation Method*) considerándolo como una estrategia pedagógica útil. En cuanto a lo metodológico, las autoras dividieron la investigación en dos etapas diferentes:

En la primera, un total de 103 alumnos participaron de este estudio. Todos ellos eran adultos que tenían un conocimiento básico del idioma inglés. En esta instancia, los alumnos se dividieron en dos grupos: *experimental* y *control*. En el primer grupo hubo 56 alumnos mientras que el segundo grupo contaba con 47 estudiantes. Esta primera fase tuvo una duración de dos años. La segunda, comprendía los dos últimos años. En esta fase, se dedicaron con intensos acomodos y adaptación de los materiales curriculares a un nuevo entorno educativo que es la *cultura o alfabetización digital* (Cassany, 2000, 2002; Prensky, 2001; Braun, Arriaga y Monserrat, 2012; Castro y Leceta, 2012; Barboni y Porto, 2013). Para esta instancia de la investigación, el total de alumnos involucrados era 69 con las mismas características descritas en la etapa anterior. En el grupo *control* hubo 52 alumnos y el grupo que formaba parte del aprendizaje combinado contaba con 17 alumnos. Durante esta fase, se propusieron analizar cuál era el efecto que se producía en el aula en sintonía con la incorporación de las *Tics*, pero en esta ocasión en un ambiente de aprendizaje combinado (*blended learning experience*) (Dodge, 2001; Marsh, Mcfadden y Price, 2003; Duart y Lupiáñez, 2005; Whittaker, 2012). La data, se llevó a cabo a través de instrumentos cuantitativos y cualitativos.

En lo procedimental, cabe señalar que las pruebas (en lo respecta a lo cuantitativo) se fueron distribuyendo a ambos grupos de alumnos. En el caso de la primera etapa, la información recolectada se pudo utilizar con el fin de evaluar la incidencia del desarrollo metacognitivo sobre el desempeño de los alumnos. En relación con la segunda etapa, la información recabada se utilizó para la medición del impacto de la misma metodología que se tuvo para el desempeño de los alumnos en una clase de aprendizaje combinado. En su discusión, las autoras comentan que los primeros hallazgos durante la primera etapa pudieron demostrar que existe una clara correlación entre el desarrollo de estrategias metacognitivas y el rendimiento académico de los estudiantes en relación con el grupo experimental. A esto añaden que, este grupo en gran medida, pudo superar a los alumnos del grupo *control*. De acuerdo con el análisis de las autoras se evidenció que el grupo *experimental*

demonstró mayor precisión que el grupo *control* donde el docente ubicó a los alumnos como participantes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Son múltiples los estudios llevados a cabo en torno a este nuevo escenario educativo que es el uso de las *Tics* (Marino, 2011; Jalo, 2012; Leceta y Castro, 2014; Carrión Cantón et al., 2014). Batista et al. (2007) en dicho apartado, han hecho eco sobre la relevancia del manejo de las *Tics* y junto con esto, la necesidad de enseñar y aprender el inglés ya que el idioma que más circula en el mundo cibernético, hoy, es esta lengua. De la misma manera, en el mismo apartado, el *Marco General de Política Curricular* (2007); la *Ley de Educación* N° 1613 (2014) y; la *Ley de Educación* N° 26.206 (2007) también acompañan lo resaltado por Batista et. al. (2007). A partir de las investigaciones realizadas por Pando; y Valenti y Galimberti sobre las exigencias de la sociedad actual, se hace necesario el diseño de nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de cualquier disciplina. Es importante para los educadores recuperar el espacio, el sentido, el valor y la importancia de los recursos digitales en las instituciones educativas con el fin de crear un mundo más letrado. En la actualidad, el ámbito escolar se encuentra motivado por la implementación de las *Tics* las cuales empujan día a día a las instituciones escolares de todos los niveles hacia un nuevo entorno educativo.

La cuestión de la *interculturalidad* como tendencia del siglo XXI para la enseñanza de la gramática desde el idioma inglés, se describirá en el siguiente apartado.

3.5.2-La Incorporación de la Interculturalidad para la Enseñanza del inglés en los Programas de Estudios

Ahora me trasladaré a otro punto geográfico del territorio argentino. Esta vez me ubicaré en la ciudad de La Plata. Aquí registré un estudio que contribuye a la enseñanza del inglés en la educación formal. Esta investigación fue llevada a cabo por Porto (2014) entre Argentina y Dinamarca e intenta llenar el vacío en este campo en especial en América Latina. Este es un proyecto que fue coordinado por Michael Byram de la Universidad de Durham para lo cual participaron docentes e investigadores de Europa, de los Estados Unidos y del Este de Asia. Dicho trabajo de ciudadanía está enmarcado dentro de la *educación intercultural* sobre el medio ambiente en la clase de Lengua Extranjera.

Un total de setenta alumnos de la escuela primaria fueron los participantes de este proyecto. De los cuales cincuenta chicos pertenecían a la Escuela Graduada Joaquín V. González, de la Universidad Nacional de La Plata-Argentina. Estos alumnos cursaban el 5° y 6° año de la educación primaria cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años. Y veinte alumnos del 7° año, con edades entre los 12 y 13 años, pertenecían a la *Randersgades skole, International Profile School of Copenhagen*, de Dinamarca. El *Green Kidz* hace referencia a un movimiento ambiental creado por un grupo de alumnos de *Randersgades skole* después de una Conferencia de Cambio Climático en Copenhagen en el año 2009 lo cual representa un antecedente muy importante en dicho país. Mientras que el proyecto *Separación de Basuras*

implementada en la Escuela Graduada Joaquín V. González, constituye un antecedente a nivel local (Argentina). Este proyecto integra el pilar de la competencia intercultural desde la educación de Lengua Extranjera con énfasis sobre la acción cívica en la comunidad de la educación ciudadana (Byram et al., 2002; Corbett, 2007; Osler y Starkey, 2015; Porto y Byram, 2015; Amez, 2015).

Para este estudio cualitativo, se utilizaron *datos conversacionales* y *documentales* con el fin de obtener la información. En relación con los datos conversacionales, se recurrió a *conversaciones via skype; chats en wiki; discusiones en clase y entrevistas grupales*. Mientras que para los datos *documentales*, se utilizaron *posters colaborativos; producciones del estudiante (canciones, videos, pinturas, etc.); sesiones reflexivas y autobiografía de encuentros interculturales*, dando de esta manera un importante rol al interculturalismo. Este proyecto se propone como algunos de los objetivos: “alentar a los chicos a explorar y a reflexionar sobre las cuestiones ambientales tanto local como global”; “contribuir a mejorar el medio ambiente en las comunidades”, (Porto, 2014, p. 69). En propias palabras de la autora, un proyecto dentro de la clase de Lengua Extranjera llega a convertirse realmente en un proyecto de ciudadanía intercultural cuando “los estudiantes de dos o más países trabajan juntos en un proyecto intercultural y desarrollan un sentido de identidad internacional entre ellos” (Porto, 2014, p. 67). Los hallazgos han demostrado que una identidad internacional entre los niños participantes (argentinos y daneses) ha surgido formando un grupo y que a su vez ha desarrollado las habilidades relacionadas con la ciudadanía intercultural. Este claro ejemplo fue en la escuela Primaria de la ciudad de La Plata.

El trabajo de Porto coincide en tres aspectos con mi investigación: 1)-El *estilo metodológico*; 2)-Los *aspectos cognitivos*, y; 3)-La *importancia de la interculturalidad*. Con respecto al primero, ambos trabajos han adoptado una investigación de estilo cualitativo. En el caso de Porto, se realizó en escuelas de nivel primarios (alumnos del 5to y 6to), mientras que mi estudio, tuvo lugar en escuelas secundarias (docentes que se desempeñan en estos niveles). De igual manera, los resultados arrojados en el estudio de Porto, fueron sumamente significativos y fueron los primeros pilares sobre los cuales construí mi proyecto. En relación con la segunda, según Porto, como una forma de recolectar los datos cualitativos, recurrió a las sesiones *reflexivas*. Estas sesiones metacognitivas son fundamentales y son tomadas en cuenta para mi trabajo, en especial a la hora de indagar qué *piensan, hacen, dicen, enseñan* y *evalúan* los docentes en un contexto áulico. Esto es parte fundamental de la *cognición* (Borg, 2003a, 2006; Sánchez, 2010). Y con respecto a la última similitud, ambos otorgamos un papel fundamental a la interculturalidad dentro de nuestras investigaciones. La interculturalidad es una forma de respetar las creencias y culturas diferentes. Es una forma de desterrar la estigmatización tratando a los *otros* como forasteros (Elias y Scotson, 2000). Esto se evidencia en la *Ley de Educación* N° 1613 (2014), en su Capítulo I: Principios y Fines de la Educación formoseña, Art 1°, inciso q) donde el Estado Provincial postula a la educación formoseña como *la tarea del descubrimiento de sí mismo y del otro, y su tránsito al nosotros, enriqueciendo las posibilidades del diálogo, respetando las diferencias individuales y erradicando toda forma de discriminación*. Teniendo como referencia el mencionado documento y a partir del

trabajo de Porto, es sumamente interesante abordar la perspectiva intercultural dentro de la presente investigación ya que, el ámbito formoseño, como mi contexto de investigación, es una Provincia que ha adoptado su identidad multiétnica y pluricultural (*Ley de Educación N° 1613*) y estimo que esta Tesis, seguirá construyendo y revalorizando las identidades del pueblo formoseño.

Los métodos de enseñanza también son aspectos relevantes dentro de la presente investigación. En el siguiente apartado se hará referencia a los mismos.

3.5.3-Sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) (Content and Language Integrated Learning, CLIL en inglés) como método para la Enseñanza de las Lenguas

En esta oportunidad me posicionaré en la relación entre la *práctica pedagógico-didáctica* en el aula y la *cognición del docente* para el abordaje del inglés como espacio curricular de Segunda Lengua (L2) en la escuela secundaria, realizado por Morton (2012). Dicho estudio de casos múltiples es una contribución a un campo disciplinar específico basado en el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (o CLIL)*. Aquí la autora se propone investigar tanto el conocimiento y las prácticas de enseñanza de los docentes de Lengua quienes enseñan asignaturas curriculares en una Escuela de Nivel Secundario de España. A continuación se mencionan las preguntas de investigación: 1)-¿Cuáles son las relaciones entre los objetivos pedagógicos de los docentes y la organización de la interacción en el aula? 2)-¿Cómo los docentes construyen las relaciones entre la organización interaccional y los propósitos pedagógicos en los comentarios reflexivos? 3)-¿Cómo los docentes describen las funciones del lenguaje en sus prácticas durante las entrevistas? 4)-¿Sobre qué aspectos de la lengua los docentes se focalizan durante la interacción áulica y cómo se ocupan de ellos? 5)-¿Cómo los docentes construyen al alumno en función de su competencia lingüística? 6)-¿Cómo responden los docentes a la competencia lingüística de los alumnos en clase?

El contexto de realización del trabajo de campo fue una escuela secundaria del mencionado país, ubicado en un pequeño pueblo al norte de Madrid. En total han participado cuatro docentes que dictaban las siguientes asignaturas: *Biología, Historia, Geografía y Tecnología*. Cabe señalar que los docentes participantes impartían sus respectivos espacios curriculares en inglés como Segunda Lengua dentro de un *Proyecto de educación bilingüe* en colaboración con el British Council y el Ministerio de Educación española. Con respecto a lo metodológico, las herramientas que fueron aplicadas para el análisis de los datos fueron: *Análisis Conversacionales y Psicología Discursiva*. Todo esto a partir de una *entrevista semi-estructurada*. Así también se recurrió a la técnica de *recuerdos estimulados* a través de grabación de video y su posterior transcripción. Después de la recolección de los datos, la mencionada autora concluye que el salón de clase basado en *AICLE* es un lugar adecuado para la enseñanza de las asignaturas en especial si para dicho escenario se recurre a un enfoque constructivista. Y que los docentes en actividad pueden incorporar y adaptar el enfoque basado en *AICLE (o CLIL)*. Para esto, deben explotar sus repertorios de

conocimiento práctico y personal. Aquí entra en juego lo que plantea Richards (2011) y Sánchez (2012) sobre la necesidad que tiene el docente de tener un conocimiento pedagógico sobre la materia.

La contribución de Morton es sumamente interesante y se asemeja con esta Tesis en algunos aspectos. Morton, al igual que Andrews, en la pregunta N° 2)-*¿Cómo los docentes construyen las relaciones entre la organización interaccional y los propósitos pedagógicos en los comentarios reflexivos?* que orientó su trabajo, se focaliza en unos de los puntos centrales de mi investigación. El autor trata de relacionar los aspectos pedagógicos con lo *cognitivo (comentarios reflexivos)*. Lo *pedagógico*, es una de las categorías cognitivas que fui mencionando durante el desarrollo de esta Tesis. En el Capítulo II de la presente investigación, Borg (2001); Phipps y Borg (2009) y Richards (2011) resaltan el *conocimiento pedagógico* como un factor determinante en las prácticas áulicas de los docentes. Otro aspecto a considerar es que Morton eligió a un grupo de docentes de diferentes asignaturas para participar de su trabajo. Pero lo más interesante es que, si bien esos docentes eran profesores de otras disciplinas, impartían la enseñanza en el idioma inglés dentro de un *Proyecto de Educación Bilingüe*, una de las cuestiones centrales de la presente investigación. En este Capítulo expuse el valor y la importancia de abordar la perspectiva intercultural bilingüe de forma transversal tal como señala Braun (2015). Esto es un otro ejemplo de que los aspectos culturales/interculturales se pueden abordar de forma interdisciplinaria.

En esta oportunidad me ubicaré en otra Provincia del territorio argentino. Un estudio reciente en la Provincia de Chubut es el de Banegas (2013). El autor llevó a cabo un Proyecto de investigación-acción colaborativa en una escuela secundaria subvencionada por el Gobierno de la mencionada Provincia. Como participantes de este estudio, Banegas trabajó con tres docentes del área de inglés y con alumnos del 1er, 2do y 3er año del Polimodal (actualmente, *Ciclo Orientado Secundario*) cuyas edades oscilaban en ese entonces entre los 15 y 17 años. En su proyecto colaborativo, el autor se propuso investigar las creencias, las motivaciones y experiencias de los participantes a través de la elaboración e implementación de un método de enseñanza del inglés basado en el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* con el fin de mejorar sus prácticas áulicas.

El estudio comprendió tres diferentes ciclos, a su vez, dichos ciclos, divididos en tres fases diferentes: la primera fase, tiene que ver con la *acción*. Esta fase comprende el desarrollo de los materiales por parte de los docentes involucrados. La segunda fase, comprende la etapa de *intervención* que consiste en la enseñanza de esos materiales donde a su vez, las clases fueron grabadas. La última fase comprende la *evaluación* a través de la encuesta de los alumnos y la entrevista grupal con los docentes y alumnos. Para el análisis de los datos cualitativos, el estudio se focalizó sobre un enfoque temático a través de código inductivo como categorías que han surgido de los mismos datos. El autor concluye diciendo que gracias al método en cuestión, se pudo ver un mayor nivel de participación y motivación por parte de los docentes y alumnos involucrados. Así también se demostró que se ha producido un mejor desempeño profesional docente a través del desarrollo de los materiales colaborativos e

instrumentos de investigación como entrevista grupal. El autor también señala que se ha producido una reconfiguración de la identidad de los docentes.

El estudio de Banegas (2013), también aporta datos sumamente interesantes y guarda relación con algunos ejes temáticos de mi investigación. Como uno de los objetivos principales, Banegas, se ocupó de indagar sobre las *creencias* de los docentes participantes a través de un modelo de enseñanza (*CLIL*) para la enseñanza del inglés. Las *creencias*, como una de las categorías cognitivas es un factor incidente en las prácticas pedagógicas de los docentes (Calderhead, 1996; Peacock, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Olafson y Chraw, 2006; Raouf, 2009; Díaz et al., 2010a; Baleghizadeh y Farshchi, 2012; Valsecchi y Ponce, 2015).

Un segundo aspecto que guarda relación el trabajo de Banegas con la presente Tesis, tiene que ver con la importancia que se le atribuye al idioma inglés como Lengua Extranjera en el ámbito de *TESOL*. A través del método de enseñanza que utilizó Banegas, tuvo la oportunidad de crear espacios de participación, de reflexión y de igualdad. Morton y Banegas, han utilizado el método *CLIL* para llevar a cabo sus investigaciones y afirman que con este método, se puede lograr una ciudadanía más plurilingüe y más equitativa. A su vez, ambos trabajos, también guardan relación con el trabajo de Porto (2014). Esta autora también ha contribuido con su trabajo sobre la enseñanza del inglés en la Argentina en especial sobre la competencia intercultural de ciudadanía desde la educación bilingüe en Lengua Extranjera.

En síntesis, en este apartado expuse tres aspectos relevantes a nivel educativo que tienen relación entre los *aspectos gramaticales* y las *categorías cognitivas*: La importancia de las *Tics*, el rol que se le atribuye a la *Interculturalidad* y la manera en que se enseña el inglés: Los *Métodos/Teorías*. Cada uno de los antecedentes investigativos mencionados en este apartado ha contribuido enormemente no sólo en lo metodológico sino también en lo teórico para la elaboración de la presente Tesis.

A continuación, seguiré con el análisis bibliográfico presentando algunos estudios previos que guardan relación con este trabajo. En esta ocasión, el análisis se irá tornando en base a otras *categorías cognitivas* o *factores contextuales* que también son importantes a la hora de decidir cuáles de ellas serán tomadas en cuenta para el análisis.

3.6-Impacto de Factores Contextuales para la Enseñanza de las Lenguas

En esta oportunidad, me centraré en algunos estudios investigativos realizados a nivel internacional y en distintas partes geográficas del territorio argentino ya que son relevantes para el presente estudio. En cada uno de esos trabajos se podrán ver algunos factores contextuales que de una u otra manera impactan considerablemente sobre las prácticas áulicas de los docentes.

3.6.1-Las Creencias y Prácticas Pedagógicas en relación con la Enseñanza de la Gramática

Phipps y Borg (2009), en su estudio de carácter cualitativo con enfoque interpretativo se proponen examinar las tensiones a la hora de abordar la gramática en relación con dos factores contextuales: las *creencias pedagógicas* y las *prácticas áulicas* de tres docentes en inglés que trabajan en Turquía. Todos ellos de diferentes nacionalidades: turco, británico y americano que cumplen sus funciones en un colegio privado.

Para esto, ambos autores han elaborado dos preguntas que guiaron el estudio: 1)-¿Cuál es la relación entre las creencias y las prácticas de la enseñanza de la gramática de los docentes? y 2)-¿Qué tipos de tensiones resaltan dicha relación? La recolección de los datos se llevó a cabo por un periodo de dieciocho meses y los instrumentos utilizados fueron dos: *entrevistas semi-estructuradas* y *observaciones*. Para las *entrevistas*, se pautaron horas para poder explorar las creencias pedagógicas de los docentes en el aula. Con respecto a la *observación*, los participantes fueron observados tres veces que duraba unos cincuenta minutos aproximadamente. Las observaciones también fueron grabadas en audio y transcritas por los investigadores quienes tomaban notas para su documentación. En términos de análisis de los datos, se recurrió al Nvivo (www.qsr.com.au).

Los hallazgos del estudio señalan que los tres participantes parecían haber adoptado un enfoque focalizado a las *formas* en relación con: a)-*presentación/práctica de la gramática*; b)-*corrección de errores gramaticales* y, c)-*usos de terminologías gramaticales*. Sin embargo, los autores sostienen que el estudio ha enfatizado algunas tensiones entre las creencias establecidas de los docentes y las prácticas áulicas. Dichas tensiones se pueden vislumbrar en tres aspectos diferentes en lo que respecta al abordaje de la gramática: 1)-*presentación de la gramática*; 2)-*revisión de la gramática* y, 3)-*trabajo grupal para la práctica de la gramática*. Con respecto al primer aspecto (*presentación de la gramática*), uno de los participantes sostiene que **antes** solía usar la gramática como algo instrumental pero **ahora** desafortunadamente lo ve como una necesidad (de acuerdo con el nivel de conocimiento de sus alumnos). Esto se percibe en especial cuando se aproxima una prueba donde el enfoque de la gramática es más tradicional a pesar de que la visión ideal para este docente es enseñar la gramática a través de actividades interactivas. Ambos autores resaltan la importancia de poder explorar, reconocer y entender las razones que subyacen detrás de las creencias y tensiones en las prácticas docentes (Cúneo et al., 2005).

Entre las similitudes que se pueden observar en el trabajo de Phipps y Borg (2009) y la presente investigación se destacan en primer lugar los aspectos *metodológicos*. Ambos trabajos adoptaron un estilo cualitativo con enfoque interpretativo-descriptivo. Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, en Phipps y Borg y en esta Tesis se utilizaron las *entrevistas* y las *observaciones*.

Si bien en el Capítulo II de esta investigación mencioné tres categorías que para Phipps y Borg (2009) son relevantes: *conocimiento práctico del docente*; *conocimiento de contenido pedagógico* y *teorías de enseñanza*, en el presente apartado ambos autores agregan dos nuevas categorías: *creencias pedagógicas* y *prácticas áulicas*.

Los aportes de Phipps y Borg me permitieron ampliar las primeras categorías cognitivas que se desprendieron de cada uno de los trabajos expuestos hasta aquí. Estas categorías se darán a conocer en el Capítulo V (*Resultados y Análisis*). Y como último aspecto que comparto con el trabajo de los mencionados autores, tiene que ver con la importancia de descubrir qué hay detrás de las creencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas (Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Basturkmen, 2012; Çapan, 2014; Barrios, 2015). Borg (2006) utiliza el término cognición para hacer referencia a *redes de creencias* para develar qué *hacen, dicen, piensan y enseñan* los docentes en un contexto áulico. Teniendo en cuenta lo planteado por Borg (2006), a eso apunta el objetivo principal de mi investigación: *Indagar la cognición actual de los docentes de inglés de la comunidad del circuito cinco de Formosa para el abordaje de la gramática en las clases de inglés*.

Siguiendo con la misma línea investigativa, otro estudio es el de Yigitoglu (2011) quien se propone investigar cómo las creencias de la escritura de los docentes de inglés como Segunda Lengua y las prácticas de enseñanza de la escritura en la L2 están influenciadas por sus experiencias en la escritura tanto en la L1 y/o L2. Un total de cinco docentes participaron de esta investigación (tres docentes nativos y dos no nativos de habla inglesa). Todos los docentes participantes daban clases de escritura en L2 en un: 1)-*Programa de inglés intensivo* y; 2)-*Programa de inglés como Segunda Lengua* en la Universidad de US.

Dos de las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: 1)-¿Cómo las percepciones de los docentes de escritura en inglés como alumnos y escritores en su L1 y L2 afectan sus creencias en la manera que los estudiantes aprenden la escritura de la L2 y cómo la escritura de la L2 debería de enseñarse? y 2)-¿Cómo las percepciones de los docentes de escritura en inglés como escritores en cualquier Lengua afecta sus prácticas de enseñanza de la escritura de su L2? El investigador trató de incluir diferentes tipos y niveles de escritura para los alumnos pre-inscriptos y para los alumnos ya matriculados con el fin de poder investigar diferentes prácticas de escritura en el aula. En lo metodológico, para dicho estudio cualitativo de casos múltiples y apoyados por *triangulación*, se utilizaron tres técnicas para la recolección de los datos: *entrevistas con docentes, observaciones de clases y análisis documentales* de retroalimentación escrita.

Las *entrevistas* duraban unos 45-60 minutos y fueron grabadas en audio por medio de un grabador de voz digital *Olympus DM 520*. Con el fin de triangular los datos, se recurrió a la *observación* con una duración de 75 a 105 minutos. Para el tercer instrumento, el autor utilizó el *análisis documental*. Para esto, el entrevistador solicitó a los docentes algunas muestras de producciones de los alumnos corregidas anteriormente con comentarios al margen de las hojas. Del estudio, se desprenden la siguiente conclusión: que las creencias pedagógicas de la escritura en la L2 son importantes para describir cualquier relación entre la experiencia de aprendizaje de la Lengua de los docentes y sus prácticas en la enseñanza de dicha habilidad en la L2. Yigitoglu dentro de su trabajo hace referencia sobre la *reflexión* (Wallace, 1991; Korthagen, 1993; Richards y Lockhart, 1996; Loughran, 1996; Benassi et al., 2011; Edge, 2011; Porto, 2012). El autor, en la última parte de su trabajo señala lo

importante para los docentes observar sus propias prácticas en el aula con el fin de tomarse unos minutos para reflexionar sobre algunos aspectos inherentes a la enseñanza. Aquellos aspectos inherentes no solamente se focalizan en las macro habilidades o los contenidos curriculares (prescriptos) que los docentes deben de enseñar, sino que también entran en juego otros aspectos tales como: la enseñanza de los valores, el respeto por la *diversidad cultural*, el entorno socio-lingüístico o la *cultura local* que rodea al niño. Para el scaffolding (*andamiaje* en español), es imprescindible partir de lo conocido, la cultura local que al niño le resulta familiar.

Hay dos aspectos que destacar entre el trabajo de Yigitoglu (2011) y el presente trabajo. En aspectos metodológicos, en ambos trabajos se utilizaron la *triangulación* para la comparación y “validación de los datos” (Mason, 2002, p. 147) e interpretación de los mismos (Silverman, 2000). También en el trabajo de Yigitoglu y en la presente investigación se diseñaron los mismos instrumentos para la recolección de los datos: la *entrevista*, la *observación* y los *análisis de documentos*. En el caso de Yigitoglu, el análisis documental consistió en la *retroalimentación* de forma escrita, mientras que en el presente trabajo se mencionan los siguientes documentos: *Evaluación diagnóstica*, *producción escrita del alumno*, *evaluación del primer trimestre/cuatrimestre* y *programa anual del docente*. Y en aspectos de categorías, Yigitoglu, hace mención a una de las categorías determinantes para la enseñanza de cualquier asignatura: *Las experiencias*. Esta categoría también es compartida por Raouf (2009) en su estudio ya mencionado anteriormente.

Siguiendo con los antecedentes investigativos, Griva y Chostelidou (2011) se propusieron ofrecer un relato de aquellos aspectos inherentes a las percepciones de la conciencia del lenguaje de los docentes en Lengua Extranjera y sus creencias acerca de la manera que aprenden los alumnos una Lengua Extranjera. Para las mencionadas autoras, es imprescindible interpretar y entender las actitudes del docente hacia el *conocimiento del lenguaje*, el *aprendizaje de la lengua* y las *habilidades y estrategias de aprendizaje* de los alumnos con el fin de poder mejorar y aumentar nuestro entendimiento sobre el comportamiento docente. Griva y Chostelidou, se proponen identificar y grabar la manera en que los docentes en Lengua Extranjera conciben el conocimiento de la lengua, que incluyen los aspectos morfológicos, fonológicos, y los patrones estructurales.

En total, han participado 150 docentes de inglés, en su mayoría femenino (133) y masculino (17), todos ellos de escuela primaria y secundaria del Norte de Grecia. El instrumento de recolección de datos fue el *cuestionario*. Esto comprendía cuatro diferentes fases: 1)-*Aspectos sobre el aprendizaje de la lengua*; 2)-*Creencias sobre las estrategias de aprendizaje de la lengua*; 3)-*Creencias sobre el conocimiento de la lengua* y 4)-*Puntos de vistas sobre el desarrollo de habilidades de la lengua*. En lo que respecta al tipo de instrumento, se utilizó el *Likert-type*. Los datos proporcionados por el cuestionario fueron analizados a través de métodos estadísticos descriptivos. Las frecuencias y porcentajes para todos los ítems del cuestionario fueron obtenidos a partir de las técnicas de Chi-square-test (X^2) (Ind. Cramer's V) y del *T-test*. Las autoras concluyen que en relación con las *creencias de los profesores sobre el conocimiento de la lengua*, los docentes mostraron ciertos malentendidos y conceptos

erróneos respecto del conocimiento del lenguaje de los estudiantes. Es decir que en los aspectos *fonológicos, morfológicos y patrones estructurales y gramaticales* no se han detectado diferencias significativas tanto para los docentes de nivel primario como para el nivel secundario. Con respecto a las creencias de los docentes sobre las estrategias de aprendizaje de la lengua, parece haber un aspecto positivo sobre la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas en los alumnos.

Como anticipé en el Capítulo II de esta Tesis, Griva y Chostelidou destacan tres categorías principales que influyen en las decisiones del docente y que estas categorías, a su vez están vinculadas con los temas de mi investigación. Las autoras hacen mención a las *opiniones y concepciones del docente*, por un lado y, *actitudes y valores*, por otro lado. Las dos primeras categorías estarían relacionadas con los aspectos *cognitivos*, mientras que el segundo grupo, se vincularía con una de las tendencias que mencioné dentro del Capítulo II y el presente Capítulo de esta Tesis: la *interculturalidad*, porque respetar los *valores* culturales diversos requiere de una actitud positiva.

Otro estudio más reciente que toma como aspecto central la enseñanza de la gramática es el trabajo de Watson (2015). En su estudio de casos con enfoque cualitativo-descriptivo, la autora se propone examinar tanto las creencias afectivas y conceptuales como las prácticas pedagógicas del docente en el aula desde la gramática. La docente de la Universidad de Exeter-UK, quien participó de este estudio, tiene diez años de experiencia en la docencia tanto en el nivel secundario como en el nivel superior cuya especialidad era enseñar *Drama y Psicología*. Para la recolección de los datos, se recurrió, en primer lugar a la *observación de clases*, en especial durante la enseñanza de una unidad llamada *Inspirational Writing* a un grupo de alumnos cuyas edades oscilaban en ese entonces entre los 12 y 13 años. En segundo lugar, se recurrió a la *entrevista de recuerdos estimulados*. En esta instancia se le solicitó a la participante que explicara sus decisiones pedagógicas con respecto a las lecciones. Con esto se intentaba examinar las explicaciones y justificaciones de los comportamientos de la docente en el aula. Con respecto al análisis, todas las transcripciones de las diferentes observaciones de clases se fueron resumiendo con el fin de hacer una descripción más detallada sobre el enfoque pedagógico de la docente. Este procedimiento iba detallando los *objetivos de clases, las principales actividades áulicas, el uso y las explicaciones de la gramática sobre las lecciones observadas*, mientras que para las entrevistas, todas las sesiones de recuerdos estimulados se fueron codificando. Los códigos se habían utilizado para la organización del resto de la información dentro de un archivo creado en un documento de *office*. En su discusión, la autora sostiene que los *afectos negativos, las conceptualizaciones y la ausencia de conocimiento* de la gramática en la propia formación académica de algunos de los docentes pueden repercutir considerablemente en la pedagogía de la escritura.

Hay algunas similitudes y discrepancia entre lo que propone Watson (2015) en su investigación y la perspectiva utilizada en mi trabajo. El estudio de Watson como la presente investigación se centra en un estudio cualitativo-descriptivo. Para la recolección de los datos, la autora utilizó dos instrumentos: la *observación de clases* y

la *entrevista*, mientras que en mi estudio se utilizó, aparte de los mencionados, un tercer instrumento: *análisis de los documentos* (producciones escritas de los alumnos y programa anual del docente). Esto es lo que le da más peso al presente trabajo a la hora de triangular los datos obtenidos de los diferentes instrumentos. Los hallazgos de Watson también han fortalecido las categorías de análisis para el presente trabajo. La autora en su discusión hace referencia a nuevas categorías que inciden en las prácticas áulicas. Estas nuevas categorías cognitivas son: 1)-*afectos negativos*, 2)-*las conceptualizaciones*, 3)-*la ausencia de conocimiento* de la gramática y la última categoría hace referencia a la *formación académica*, esta última se desprende de la 3° categoría *falta de conocimiento*. Según Watson, esta falta de conocimiento (en este caso de la *gramática*) se debe a la poca preparación en los profesorados y esta cuestión refuerza lo que plantean Richards (2011), Griva y Chostelidou (2011) y Sánchez (2010) sobre la necesidad de tener un buen conocimiento pedagógico de la materia para transmitir conocimiento a los futuros docentes. Pando (2015), sostiene que aprender una Lengua Extranjera o Segunda implica el dominio de normas gramaticales y formas lingüísticas, es por eso que la autora resalta la necesidad de desarrollar en los futuros docentes las “competencias claves” (Lescano, 2014, p. 96) del siglo XXI para que ellos creen en sus “propias aulas el ambiente adecuado para fomentar el uso de las funciones del lenguaje” (Pando, 2015, p. 2) a través de métodos de enseñanza actuales que les permitan orientar y acompañar a sus propios alumnos hacia una aprendizaje más significativo.

Tomando como referencia el objetivo de Watson en su estudio sobre examinar las creencias de los docentes participantes, he localizado un trabajo interesante que también guarda relación con la temática de mi investigación. Ahora me ubicaré en otra Provincia de la Argentina, Córdoba. Roccia, Sacchi y Barbeito (2014), han llevado a cabo un estudio de casos múltiples de tipo cualitativo sobre creencias pedagógicas y currículo. En dicho trabajo han participado un total de cuatro docentes de inglés de nivel primario y secundario de Río Cuarto. El objetivo propuesto fue conocer cómo se enseña y se aprende esta lengua en las escuelas de la mencionada localidad. La recolección de los datos se hizo a través de *entrevistas semi-estructuradas*; *diarios de reflexión* y *currículo del curso* de los participantes. La obtención de los datos se pudo analizar teniendo en cuenta los diferentes casos particulares. Durante el análisis han surgido varios temas que por su recurrencia han sido organizados por categorías. Fue así que las creencias de los participantes se categorizaron en base a los siguientes aspectos: *lengua inglesa*; *cultura*; *evaluación*; *uso de las tecnologías y de la comunicación*; *rol del estudiante*; *rol del docente*; *currículo*; y *contexto*. Hay dos aspectos que se destacaron: la importancia de enseñar cultura en las clases de lengua extranjera, ya que es otro aspecto más que está en conexión con la Lengua. Y la toma de decisiones para incluir aspectos culturales en el diseño curricular de sus cursos. Estos aspectos también pueden influenciar sobre la incorporación de lo cultural dentro del currículo.

El trabajo de Roccia, Sacchi y Barbeito toma como aspecto central, las creencias pedagógicas de los docentes en actividad y sugieren la necesidad de incorporar la enseñanza de lo cultural en el Profesorado de inglés de manera integrada y sistemática. Lo importante no es simplemente enseñar vocabulario o fonética al

alumno con fines utilitarios. La importancia reside en brindar al alumnado la posibilidad de interactuar con textos auténticos, con personas, en contextos y situaciones reales sobre distintas culturas y así enriquecer su mirada hacia el mundo. Una vez más nos encontramos con la idea de que la *formación de los Profesorados*, en la vida académica y profesional de los docentes en formación cumple un rol fundamental. El objetivo del trabajo de Roccia, Sacchi y Barbeito guarda relación con lo planteado en mi investigación. Yo planteo a partir de la cognición, indagar la forma en que se enseña la gramática desde el idioma inglés como espacio curricular de Lengua Extranjera en la localidad del circuito cinco de Formosa.

Nuevamente me remitiré a la Provincia de Córdoba-Argentina para hacer referencia a otro estudio más reciente cuya temática es la creencia como uno de los factores que inciden sobre la cognición del docente. Este es el trabajo de Galfioni, Placci y González Vuletich (En prensa). Las autoras, con este proyecto, se propusieron describir las creencias de docentes y alumnos sobre el rol de la gramática en la enseñanza y aprendizaje del inglés en escuelas secundarias en el mencionado contexto. En este estudio se utilizó un diseño con un enfoque cuantitativo. Los participantes fueron un total de mil seiscientos sesenta docentes de nivel secundario de la mencionada localidad. Las escuelas son de gestión estatales y privadas. A su vez, se ha utilizado la escala *Likert* de seis puntos sobre *creencias* para los profesores y otra para el alumnado. De la mencionada escala, las autoras han optado por elegir el siguiente punto: *rol de la gramática*. Para esto, se tuvo en cuenta ocho ítems de la escala de docentes y ocho de la escala de alumnos. Las autoras decidieron primeramente analizar la información cuantitativamente para luego contrastar los resultados a fin de identificar diferencias y similitudes respecto de las creencias sobre el rol de la gramática en la enseñanza del inglés. En lo que respecta a las creencias pedagógica-didáctica de los docentes, las autoras sostienen que muchos docentes afirman haber estado de acuerdo con que es de suma relevancia generar oportunidades de práctica en situaciones similares a la vida real. A pesar de que algunos de los resultados del estudio demuestran que en gran medida, las creencias pedagógicas de los participantes de la investigación inciden en la enseñanza del inglés, pareciera indicar que los docentes entrevistados poseían otras creencias pedagógicas que no son conducentes a un buen aprendizaje.

El trabajo de Galfioni, Placci y González Vuletich también ha proporcionado datos interesantes para profundizar el tema central de mi investigación: la enseñanza de la gramática. El presente estudio cualitativo al igual que el trabajo llevado a cabo por las autoras tuvo lugar en una escuela secundaria aunque el número de participantes en ambos estudios difiere. Las mencionadas autoras enfatizan el rol de la gramática para la enseñanza del inglés y recurren a una de las categorías cognitivas que presenté durante el desarrollo de este trabajo: las *creencias*. Galfioni et al. (En prensa), utilizaron la escala de tipo *Likert* para estudiar las creencias, esta escala ya ha sido utilizado en varios estudios que forman parte de esta investigación. Griva y Chostelidou (2011) utilizaron el instrumento *Likert-type* para indagar las creencias y percepciones de los docentes en relación con la forma en que sus alumnos aprenden una Lengua Extranjera. En el estudio cualitativo-descriptivo de Díaz et al. (2010b), los autores también utilizaron el instrumento de tipo *Likert* con el fin de develar las

cogniciones pedagógicas de un grupo de alumnos en relación con la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por último, Barrios (2015) se propone demostrar si las creencias de los futuros docentes participantes en relación con el abordaje de la Lengua Extranjera ha evolucionado de forma satisfactoria a raíz de su preparación académica para la enseñanza del idioma inglés, y para lograr uno de los objetivos, la autora utilizó también la escala de tipo *Likert*.

Los aspectos culturales siguen teniendo un enorme impacto sobre las creencias pedagógicas de los docentes en el sistema educativo formal argentino para las enseñanzas de las Lenguas Extranjeras o Segundas. Siguiendo con la mención de los diferentes trabajos llevados a cabo por otros docentes en el territorio argentino, cabe señalar que en esta oportunidad seguiré citando otro estudio de suma relevancia para el presente trabajo desarrollado en la Provincia de Córdoba. Salcedo y Sacchi (2014) han llevado a cabo un estudio con metodología mixta con el fin de explorar las creencias de los docentes de la Provincia de Río Cuarto sobre la enseñanza de la cultura y el impacto de dichas creencias sobre sus prácticas de enseñanzas. Un total de veinticinco docentes de la mencionada Provincia decidieron participar del estudio. A cada docente se le distribuyó 25 ítems sobre cuestionarios de creencias *Ad hoc*. De los veinticinco docentes, cuatro de ellos fueron seleccionados como participantes focales para el análisis cualitativo. Para el análisis cualitativo se utilizó una *entrevista semi-estructurada*, mientras que los datos cuantitativos fueron analizados a través de estadísticas inferenciales. Para la puesta en marcha del estudio, las autoras tuvieron en cuenta ciertos criterios para la selección de los participantes. Uno de los criterios consistía en que los docentes debían de estar en actividad en la escuela de nivel secundario de Río Cuarto. El cuestionario fue elaborado en base a tres constructos: 1)- Las creencias de los docentes sobre el conocimiento de la cultura; 2)-Las creencias de los docentes sobre el rol de las culturas en la educación de Lengua Extranjera; y 3)- Las creencias de los docentes sobre su conocimiento pedagógico para explorar las culturas en la clase de Lengua Extranjera. Con respecto a los resultados, ambas autoras han hallado aspectos significativos que las prácticas áulicas de los docentes están condicionadas por algunos factores contextuales que muchas veces no permiten una exploración de aspectos culturales en el aula.

Nuevamente nos encontramos ante una categoría cognitiva que tiene mucha influencia en las decisiones de los docentes: Las *creencias*. Este aspecto constitutivo de la cognición es también enfatizado en los trabajos de Salcedo y Sacchi. Lo interesante de los trabajos de las autoras y de mi investigación reside en que ambos estudios se llevaron a cabo dentro del territorio argentino (aunque con poblaciones diferentes) y esto da cuenta de la importancia de seguir investigando no sólo desde el ámbito de *TESOL* (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2006; Ellis, 2006; Edge, 2011) sino desde el campo cognitivo (Borg, 2003a, 2006; Peacock, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Sánchez, 2010; Atkinson, 2011; Salcedo y Sacchi, 2014) a través de la enseñanza del idioma inglés para producir nuevos conocimientos a nivel nacional e internacional. Con respecto al instrumento que se utilizaron en ambos trabajos fue la entrevista. Sin embargo, en esta ocasión, las autoras optaron por utilizar los cuestionarios de creencias *Ad hoc*, un instrumento totalmente diferente a lo adoptado por Barrios

(2015), Díaz et al. (2010b) y Griva y Chostelidou (2011) en sus estudios sobre creencias.

El estudio de Salcedo y Sacchi, sugiere que el Profesorado de inglés debería de preparar a los docentes a estar mejor equipados con las habilidades necesarias para diseñar las clases integrando la enseñanza de aspectos lingüísticos de la Lengua y a la vez explorando diversas culturas (Wedell y Malderez, 2013). Kumaravadivelu (2008) sostiene que la cultura está íntimamente relacionada con la civilización y que cumple un papel importante en la constitución del individuo (Laclau, 2005). Por eso afirmo que la institución educativa desarrolla una función crucial en la vida del sujeto que se va constituyendo. Entonces, educar en una sociedad más digna y equitativa, integrando los aspectos socio-culturales desde una perspectiva intercultural, debe ser uno de los objetivos de la educación argentina hoy.

La sugerencia de Salcedo y Sacchi es apoyada por Pando (2015) en el sentido de acompañar, preparar y ofrecer a los futuros colegas las herramientas necesarias para encarar las oportunidades y desafíos que le brinda la sociedad actual

3.6.2-Relación-Formación del Profesorado y Cognición Docente

El trabajo de Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010b) es un estudio cualitativo de tipo transeccional-exploratorio. Aquí, los autores determinan un factor fundamental que tiene incidencia sobre la cognición para la didáctica de la enseñanza y aprendizaje del inglés: la *Formación Académica del Profesorado*. Con respecto a lo metodológico, un total de diez alumnos de Pedagogía en inglés que realizaban sus prácticas profesionales en varios establecimientos educativos de nivel secundario en la Octava región de Chile participaron del estudio. Los autores sostienen que uno de los criterios de selección de estos participantes se debía tanto a la disponibilidad y buena predisposición de los futuros docentes para formar parte de dicho estudio. Para la recolección de los datos, se utilizaron dos instrumentos: *un cuestionario* de tipo *Likert* y una *entrevista semi-estructurada*.

Para el primer instrumento, se tuvo en cuenta las siguientes categorías: 1)- Fundamentos teóricos del inglés; 2)-Rol del docente; 3)-Rol de los estudiantes; 4)-Objetivos de la enseñanza; 5)-Contenidos didácticos; 6)-Actividades metodológicas; 7)-Recursos y materiales didácticos y; 8)-Evaluación del aprendizaje. Para la ejecución del cuestionario, se implementaron un total de cuarenta afirmaciones, todas ellas con cinco respuestas alternativas. Para el segundo instrumento utilizado se tuvo en cuenta un total de treinta y un preguntas, todas ellas, agrupadas en diferentes dimensiones: 1)-Principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés; 2)-El rol del docente en el proceso didáctico; 3)-El rol del discente en el proceso didáctico; 4)-La relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico; 5)-El contexto y los recursos didácticos y; 6)-La evaluación de los aprendizajes. Al momento de analizar los datos, la información recolectada del cuestionario se llevó a cabo a través de un análisis porcentual de las respuestas de los alumnos participantes, agrupados en tres categorías o modelos didácticos diferentes para la enseñanza y aprendizaje del

inglés:1)-Gramática-Traducción; 2)-Audio Lingual; 3)-Comunicativo. En referencia a la entrevista realizada, se utilizó el procedimiento de frecuencia de respuestas de cuatro o más para su aprobación en los análisis. Los autores concluyen diciendo que la formación académica universitaria es de suma importancia para los participantes, especialmente en lo referido a concepciones pedagógicas (Moncada, 2015). Y que las diversas acciones académicas que lleva a cabo la Universidad podrían repercutir considerablemente sobre la construcción del conocimiento pedagógico de los alumnos (Burns, 2009; Camps, 2001; Johnson y Golombek, 2011). En su estudio, los autores sugieren que el docente profesional debe capacitarse no solamente con las nuevas metodologías o prácticas evaluativas sino también desarrollar habilidades de aprender y desaprender antiguas o nuevas prácticas pedagógicas con el fin de mejorar sus actuaciones profesionales diarias en el aula.

Los estudios cualitativos de tipo exploratorio de Díaz et al. (2010b) han aportado nuevos datos para la presente investigación respecto de las categorías cognitivas para tener en cuenta a la hora de seleccionar y analizar esas categorías en el Capítulo V (Resultados y Análisis). Los autores resaltan los siguientes factores: *Fundamentos teóricos del inglés; Rol del docente; Rol de los estudiantes; Objetivos de la enseñanza; Contenidos didácticos; Actividades metodológicas; Recursos y materiales didácticos; y Evaluación del aprendizaje*. Con respecto al *Rol del docente*, esta categoría también es compartida por Griva y Chostelidou (2011). Y en relación con los *Fundamentos teóricos y actividades metodológicas*, éstas, entrarían dentro de uno de los componentes cruciales en el ámbito educativo: *Métodos/Teorías de enseñanza*. Mientras que para los *Contenidos didácticos*, Borg (2001) y, Borg y Phipps (2009) también hacen referencia al *conocimiento de contenidos* como uno de los factores influyentes en las aulas. En el trabajo de Díaz et al, el objetivo fue determinar las cogniciones de un grupo de alumnos durante su formación académica en el Profesorado, mientras que en mi investigación, me propongo determinar los mismos aspectos (cognitivos), pero en esta ocasión, los participantes fueron un grupo de docentes en actividad que imparten la enseñanza del idioma inglés en las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa. Otro de los rasgos que caracterizan a los trabajos de Díaz et al y al presente, se basan en la toma de decisiones para la selección de los participantes. En ambos trabajos, los participantes tuvieron una muy buena predisposición y tiempo disponible para formar parte de estas investigaciones. Y un último aspecto que considero relevante en el trabajo de Díaz et al (2010b) se vincula con las sugerencias expuestas por Pando (2015); Salcedo y Sacchi (2014) y Watson (2015) en el sentido de que el docente, desde los Profesorados, debe actualizarse constantemente para ofrecer a los futuros profesionales las herramientas necesarias para superar con éxitos los múltiples desafíos o cambios que a nivel *cultural* (Helver, 2015; Garbi, 2015), a nivel *tecnológico* (Amez, 2011; Marino, 2011; Hayes, 2012; Leceta y Castro, 2014; Lescano, 2014) y a nivel *metodológico* (Richards y Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Wedell y Malderez, 2013), repercuten en los diversos contextos escolares.

Otro estudio que reconoce la *Formación de docente* como factor contextual para el abordaje de la asignatura es el de Çapan (2014). El autor en su investigación trata de examinar las creencias de los docentes en formación desde la materia de inglés como

Lengua Extranjera sobre la enseñanza de la gramática en un contexto de Lengua Extranjera por medio de sus prácticas profesionales (Wallace, 1991; Green, 2009; Kemmis, 2009). El contexto de realización tuvo lugar en una Universidad de gestión pública de Turquía con un total de 47 docentes en formación. Las preguntas de la investigación fueron las siguientes: 1)-¿Cuáles son las creencias pedagógicas de los docentes de inglés en formación con respecto a la enseñanza de la gramática?; 2)-¿Las creencias pedagógicas de los docentes de inglés en formación sobre la enseñanza de la gramática exponen alguna diferencia siguiendo la práctica en la formación? Si los fuesen, ¿Qué aspectos de sus creencias sobre la enseñanza de la gramática se pueden cambiar? 3)-¿Las creencias expuestas por los docentes de inglés en formación sobre la enseñanza de la gramática corresponden a sus prácticas actuales?

El Programa donde los docentes fueron inscriptos tuvo una duración de cuatro años y se centraba solamente en los siguientes aspectos: *metodología de enseñanza; desarrollo de materiales curriculares y la adquisición de la lengua*. Durante el primer semestre, los participantes hicieron observación a los alumnos y docentes. Los participantes de este estudio fueron un total de cuarenta y siete docentes en formación. Un 63 porcientos de los participantes fueron egresados del *State Australian Journal of Teacher Education*. Este estudio ha adoptado un enfoque mixto haciendo uso de un *cuestionario, entrevistas semi-estructuradas y observaciones de campo*. Con respecto al primer instrumento: el *cuestionario*, consistió en cinco puntos. En relación con el segundo instrumento: la *observación no participativa*, el investigador fue tomando notas sobre las prácticas de enseñanza, materiales y técnicas como así también sobre las estrategias de correcciones de errores implementados por los participantes. Y por último, para las *entrevistas*, el autor, recurrió a las *entrevistas semi-estructuradas*. Las entrevistas duraban unos diez minutos con el fin de poder lograr un entendimiento más profundo sobre las percepciones de la enseñanza de la gramática.

Para la recolección de los datos, se procedió de las siguientes maneras: Primero, para los datos cuantitativos, los cuestionarios fueron analizados para producir porcentajes y frecuencias para cada sub-divisiones. El *T-test* se aplicó para poder contrastar las prácticas (iniciales y posteriores) de enseñanza durante la aplicación del cuestionario. Segundo, los datos cualitativos surgieron a partir de las entrevistas y notas de campo que el autor fue tomando durante las observaciones de clases. Los códigos temáticos que emergieron de las entrevistas transcritas por el propio investigador y las notas de campo fueron supervisadas por un experto en la enseñanza de la Lengua Extranjera quien en ese entonces cursada su Doctorado en el Departamento de Lengua Extranjera de la misma institución. Dicho estudio señala que los docentes en formación sostenían creencias positivas familiarizando a los alumnos con las terminologías gramaticales.

Si bien en el estudio de Çapan (2014) y en la presente investigación, los sujetos participantes son diferentes en relación con los niveles académicos (docentes en formación y docentes en ejercicio), en ambos trabajos se intenta determinar las creencias de los participantes sobre la enseñanza de la gramática desde el inglés en

un contexto áulico. En términos metodológicos, los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron y que ambos trabajos comparten fueron las *entrevistas* y *observaciones* (no participativas). El trabajo del autor también ha fortalecido a mi investigación en el sentido de que Çapan, ha mencionado otras nuevas categorías de análisis cognitivas: 1)-*metodología de enseñanza*; 2)-*desarrollo de materiales curriculares* y; 3)-*la adquisición de la lengua*. La categoría N° 1 de Çapan está en estrecha vinculación con una de las categorías expuestas por Borg (2001) y, Borg y Phipps (2009) sobre las *teorías de enseñanza* y con la categoría identificada por Díaz et al. (2010b) sobre los *fundamentos teóricos* y las *actividades metodológicas*. En el caso de la categoría N° 2 de Çapan también tiene similitud con lo expuesto por Díaz et al. (2010b) sobre *Recursos y materiales didácticos*. Çapan, en su investigación y reforzando las sugerencias planteadas por Díaz et al (2010b); Salcedo y Sacchi (2014); Watson (2015) y Pando (2015) dentro de los antecedentes investigativos de la presente Tesis, recomienda que los docentes formadores de los distintos Programas debieran de involucrar más a los docentes en formación en actividades desde que comienza a cursar los primeros años del Profesorado con el fin de ayudarlos a entender o explicar mejor sus creencias y desterrar de esta manera los *afectos negativos* tal como menciona Watson (2015).

Otra investigación orientada hacia la didáctica del inglés e influenciada por los mismos factores contextuales mencionados en los trabajos anteriores es la de Barrios (2015). La autora toma como referencia dos categorías: las *creencias* y la *formación del Profesorado*. Aquí, se propuso examinar lo siguiente: 1)-Si las creencias de futuros profesores de inglés sobre el abordaje de la Lengua Extranjera demuestran cambios significativos a raíz de su preparación en Didáctica del inglés como Lengua Extranjera y; 2)-Si el Programa de estudios seguido (la titulación a extinguir de Maestro-Especialidad de LE frente al Grado de Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera) incide en la evolución de estas creencias.

Con respecto a lo metodológico, la autora seleccionó a un total de 129 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA) como participantes de dicho estudio. Cada docente impartía esta asignatura con una duración de tres horas de clase teórica y dos horas de prácticas. En la UMA, esta asignatura, constituía la única asignatura en materia de Didáctica del inglés como Lengua Extranjera. Para la recolección de los datos, la autora utilizó dos instrumentos: El primero es el *Beliefs About Language Learning Inventory*. Para esto, se tuvo en cuenta la escala de tipo *Likert* de 5 puntos. El segundo instrumento fue el *cuestionario* o *escala de valoración sobre aprendizaje*. Para la comparación de ambos cuestionarios, se utilizó el *T- test* para muestras relacionadas. También para la exploración de los datos recolectados se recurrió a un test de análisis de varianza (ANOVA) mixto 2 x 2 en el que se puso en juego tres diferentes variables: 1)-El *momento* (previo o posterior a la formación didáctica de la Lengua Extranjera) fue la *variable intrasujeto*; 2)-La *titulación* (Diplomatura o Grado) fue la *variable intersujeto* y; 3)-Las *creencias* expresadas por los ítems seleccionados de los dos cuestionarios utilizados durante el estudio fueron las *variables dependientes*. Toda la información se procesó a través de un Programa de Análisis Estadísticos denominado *SPSS*. La investigación ha demostrado que los sujetos participantes previa a su capacitación en

Didáctica del inglés, expresaban creencias próximas a un enfoque tradicional para el abordaje de idiomas cuyo aspecto central residía en las formas lingüísticas desde una perspectiva conductista. Pero posteriormente, iban teniendo concepciones más constructivista alineada con los planteamientos actuales sobre la enseñanza de Lenguas.

Barrios toma tres aspectos que son fundamentales y que por su relevancia temática son compartidos por varios investigadores expuestos en la presente Tesis. En primer lugar, sobre las *creencias*, (Borg, 2001; Phipps y Borg, 2009; Raouf, 2009; Griva y Chostelidou, 2011; Yigitoglu, 2011; Basturkmen, 2012; Roccia, Sacchi y Barbeito, 2014; Galfioni, Placci y González Vuletich (En prensa); Salcedo y Sacchi, 2014; Çapan 2014; Watson, 2015). En segundo lugar, sobre la *Formación del Profesorado* (Díaz et al, 2010b; Çapan 2014; Pando, 2015). Y en tercer lugar, sobre las *experiencias* (Raouf, 2009). Todos estos trabajos empíricos de una u otra manera han colaborado para la profundización de mi trabajo a nivel teórico y metodológico. Barrios, además, refuerza al decir que las *experiencias* de preparación Didáctica puede influenciar en el desarrollo de las perspectivas en la Formación Docente del Profesorado (Barboni, 2011b; Sánchez, 2011). Poder abordar las cogniciones pedagógicas de los futuros profesores en relación con la enseñanza del inglés implica explorar en profundidad los procesos cognitivos propios del alumno. Esto nos permite reflexionar sobre el rol que cumplen los Profesorados en la formación de los futuros profesionales de la educación.

3.6.3-Conocimiento Pedagógico del Docente y su Vinculación con la Enseñanza de la Disciplina

Nuevamente me situaré en la Provincia de Buenos Aires-Argentina para citar otro estudio de casos de tipo exploratorio-interpretativo que es el de Sánchez y Borg (2014). En esta oportunidad, los autores toman un factor importante para el abordaje de la gramática: el *conocimiento pedagógico del docente* de dos docentes de inglés como Lengua Extranjera en la Argentina. Para la recolección de los datos se utilizaron las *observaciones de clases* y las *entrevistas de recuerdos estimulados*. En este estudio se examina de qué manera los factores contextuales y cognitivos interactúan en las prácticas áulicas de los docentes de L1 o Lengua Extranjera. El contexto para el estudio fue un establecimiento público de dicha Provincia para lo cual se propusieron las siguientes preguntas: 1)-¿Qué técnicas usan los docentes para explicar el contenido de la gramática a sus alumnos? y; 2)-¿Qué roles cumplen los factores contextuales y cognitivos en la selección y usos de esas técnicas? Para el proceso de la recolección de los datos empírico se tuvo en cuenta 3 fases muy importantes:

Fase 1: Esta fase incluía la *entrevista semi-estructurada* cuya duración fue de noventa minutos aproximadamente con cada uno de los docentes participantes. La entrevista se llevó a cabo en la Lengua materna (español) para establecer un perfil detallado sobre el *entorno educativo y profesional; sus creencias pedagógico-didácticas; la enseñanza de la gramática y el contexto de trabajo*. *Fase 2:* Esta fase incluía las *observaciones de clase* cuyo foco era la explicación de la gramática de los docentes y

uso de las técnicas. Un total de dieciocho recuerdos estimulados se llevaron a cabo. *Fase 3:* Al final del estudio, se llevaron a cabo un total de sesenta minutos de entrevistas semi-estructuradas para discutir sobre sus experiencias durante el proyecto. Tanto la *Fase 2* y *3* se llevaron a cabo en inglés mientras que la *Fase 1* se hizo en español.

En su conclusión, los autores sostuvieron que uno de los factores incidentes sobre las prácticas de la enseñanza de la gramática fue el *contexto pedagógico de los docentes* haciendo referencia a lo *psicológico*, lo *socio-cultural* y las *realidades del entorno* tanto del aula como de la institución. También las *experiencias* que los docentes han acumulado por años han contribuido en sus propias decisiones a la hora de abordar la gramática desde el espacio curricular de inglés como Lengua Extranjera. Y señalan que los resultados del estudio pueden ser utilizados productivamente tanto en la formación de docentes como así también en el desarrollo del contexto. Los resultados pueden brindar a los docentes en formación sobre técnicas de enseñanza de la gramática.

Las nuevas categorías presentadas por Sánchez y Borg (2014) han reforzado la complejidad de esta temática. Los autores hacen hincapié sobre el *conocimiento pedagógico* del docente como uno de los factores cognitivos. Este factor cognitivo, también es compartido por Borg (2001); Phipps y Borg (2009) y Richards (2011). También Sánchez y Borg, hacen referencia al *entorno educativo* como otra de la categoría de análisis. La siguiente categoría se torna en base a las *creencias pedagógicas*. También esta categoría es abordada por Phipps y Borg (2009); Banegas (2013); Yigitoglu (2011); Griva y Chostelidou (2011); Watson (2015); Roccia, Sacchi y Barbeito (2014); Galfioni, Placci y González Vuletich (En prensa); Salcedo y Sacchi (2014). Y por último, se hace mención a la *experiencia*. Esta categoría cognitiva también es abordada por Raouf (2009) y Sánchez y Borg (2014). Me parece oportuno señalar también la relevancia del trabajo de Sánchez y Borg. Sánchez, en su trabajo anterior (2010), ha tomado como uno de los factores esenciales la *interacción*. Esta vez, Sánchez y Borg (2014), nos invita a la *reflexión* (Richards y Lockhart, 1996; Benassi et al., 2011; Edge, 2011; Porto, 2012). Díaz et al. (2010a) al igual que Yigitoglu (2011), resaltan la importancia de este aspecto importante de la cognición: la metareflexión. Es necesario que las instituciones educativas modifiquen sus prácticas pedagógica a efectos de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que les servirán en el futuro. Dichas modificaciones en los salones de clases se pueden producir cuando los docentes, por medio de la *reflexión* encuentren posibles soluciones para mejorar su desempeño profesional. Este cambio sólo es posible si entre todos trabajamos cooperativamente desde el Gobierno Provincial hasta los alumnos.

3.6.4-Decisiones Pedagógicas del Docente para el Abordaje de la Gramática en la clase de Lengua Extranjera

Una vez más me sitúo en la Provincia de Buenos Aires para hacer mención a otra publicación en lo que respecta a la enseñanza de la gramática desde el área de inglés

como Lengua Extranjera. En esta ocasión, aparece un factor que incide sobre las prácticas de enseñanza: las *decisiones pedagógicas* del docente. Sánchez (2012), trata de examinar el impacto sobre el conocimiento de los docentes de Lengua Extranjera acerca de las decisiones pedagógicas que toman en cuenta a la hora de abordar la gramática. El estudio es de carácter exploratorio-interpretativo enmarcado dentro de *casos múltiples*.

Los datos fueron recolectados por medio de *observaciones de clases* y *entrevistas por recuerdos estimulados* por un período de ocho semanas. Los casos particulares eran dos docentes que trabajaban en ese entonces en una escuela de gestión estatal. Los autores elaboraron los siguientes criterios para la selección de los participantes: 1)- *Experiencia*: los docentes tenían por lo menos diez años de experiencia en la docencia enseñando inglés como Lengua Extranjera en Escuelas Públicas; 2)- *Titulados*: uno de los participantes poseía un Título de Grado y la otra docente un Título de Postgrado y; 3)- *Cargo actual en la enseñanza*. Esto hace referencia a la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en escuelas de gestión estatal. Durante la observación de la clase, el rol del investigador fue el de no participante. Es decir que, el autor se posicionaba en la última parte del salón y tomaba nota de todo lo que acontecía en dicha clase. Después de cada clase, los datos obtenidos y los diferentes episodios relacionados con la gramática fueron analizados y transcritos. Las transcripciones fueron utilizadas como estímulos en *recuerdos estimulados* para recuperar las interpretaciones de los docentes sobre los sucesos y las decisiones de enseñanza tomadas. El análisis de los datos fue sumativo y cíclico que involucra los siguientes aspectos: 1)-La utilización de *procedimientos de análisis* (de contenido cualitativo que incluyen análisis temáticos conectando los datos a los temas derivados de las preguntas de investigación); 2)- *Codificación* (esto involucra generar comentarios) y; 3)- *Categorización* (ordenamiento de los datos codificados dentro de cada tema y categorías).

De acuerdo con los resultados, el autor demuestra que las decisiones de los docentes están condicionadas por múltiples factores internos y externos. En dicha investigación se ven reflejadas la interacción entre lo *cognitivo*, lo *experiencial* y *factores contextuales* en la práctica de la enseñanza de la gramática desde el área de Lengua Extranjera. El autor examina la posible relación entre el conocimiento de los docentes sobre la gramática y su pedagogía. En especial en que el conocimiento impacta sobre sus decisiones pedagógicas. Además los hallazgos demuestran que las diferencias en las percepciones de los docentes impactan tanto en el enfoque de la enseñanza de la gramática como en la situación de la enseñanza específica. El estudio también demuestra que el entorno lingüístico de la L1 de los docentes y la experiencia de la enseñanza de la gramática como factores dan formas a las percepciones. Es decir que, esas percepciones sobre el conocimiento de la gramática (*knowledge about grammar*) impactan en la medida en que los docentes toman decisiones y estrategias pedagógicas para explicar comentarios gramaticales o responder las preguntas que plantean los propios alumnos.

Los criterios de selección para los participantes que plantea Sánchez (2012) en su trabajo son similares a los criterios que yo utilicé para elegir a los sujetos. En ambos trabajos se evidencian los siguientes criterios: *experiencia*, *titulación* y *cargo actual* en

la docencia. También en ambos trabajos se resaltaron las *entrevistas y observaciones* como instrumentos de recolección de datos. En el último apartado, haré una recapitulación del desarrollo del presente Capítulo.

3.7-Recapitulación del Capítulo III: A modo de discusión

El objetivo de este apartado es someter a discusión ciertos aspectos que plantean los diferentes antecedentes investigativos mencionados hasta aquí. En el presente Capítulo hice un recorrido acerca de la Revisión de la literatura sobre los resultados de algunas investigaciones llevadas a cabo por otros docentes dentro de la educación formal tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

Para el desarrollo de la Revisión de la literatura de esta investigación, tuve en cuenta ciertos criterios de ordenamiento sobre la selección de la bibliografía con las cuales estructuré los diferentes apartados en temas y/o subtemas. Fue necesario para mí abrumarme de bibliografía en términos de Becker (2011) para así conocer qué se ha investigado en relación con la temática del estudio que pretendía investigar. La articulación de los estudios llevados a cabo en el contexto local argentino con las investigaciones a nivel internacional ha constituido una de las bases fundamentales para mi investigación y gracias a esta articulación, hoy puedo decir que pude ampliar y potenciar mi objeto de estudio: *enseñanza de la gramática desde lo cognitivo en el aula de inglés*. Entonces, se podría decir que la presente investigación, puede llegar a profundizar y por qué no, a la vez problematizar los aspectos relacionados con lo que *hace, dice, piensa y siente* el docente a la hora de enseñar la gramática desde el espacio curricular de inglés como Lengua Extranjera.

Esta vinculación o articulación de la que se habló en el párrafo anterior, me permitió ampliar la postura de que las investigaciones sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras o Segundas ancladas en la cognición del docente (Borg, 2003a, 2006) tienen sus raíces desde el siglo pasado. Gracias al interés por la temática, diferentes docentes-investigadores de muchos países incluyendo la Argentina, siguen investigando sobre los estudios cognitivos en el ámbito educativo formal pero en diferentes contextos (Borg, 2003a, 2006; Andrews, 2006; Phipps y Borg 2009; Sánchez, 2010, 2011, 2012; Díaz et al., 2010a, 2010b; Atkinson, 2011; Griva y Chostlidou, 2011; Sánchez y Borg, 2014; Salcedo y Sacchi, 2014; Roccia, Sacchi y Barbeito, 2014; Çapan 2014; Barrios, 2015). Los estudios sobre la cognición docente son tan importantes a nivel mundial que en muchas universidades toman como líneas de investigación a los estudios cognitivos en los Posgrados. El ejemplo más cercano es el de la Universidad Nacional de La Plata-Argentina, donde se especifica como una de las principales líneas de investigación al campo de la Psicología educacional y Estudios *cognitivos*.

Se podría decir que la cuestión sobre la *cognición del docente* aparece en la década de los noventa y con esa aparición, han surgido varios cambios significativos en las investigaciones cognitivas especialmente en el ámbito educativo. Uno de los grandes cambios tiene que ver con la práctica pedagógica porque, cuanto mayor conocimiento

e información se adquiriera sobre los múltiples beneficios que nos brinda este nuevo campo de conocimiento que es la cognición, mayores serán sus aplicaciones en las aulas. El trabajo sobre la cognición docente se ha extendido por todo el mundo, cada uno con tópicos y contextos diferentes cuyo aspecto central recae sobre la enseñanza de la gramática. Si bien estos estudios han adquirido suma importancia para los educadores de los distintos niveles de enseñanza en el ámbito de *TESOL* (Kumaravadivelu, 2006; Edge, 2011; Johnson y Golombek, 2011) en países extranjeros, recién a fines del 2005 fueron apareciendo las primeras producciones científicas en la Argentina en lo que respecta a la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria.

En su esfuerzo por plantear experiencias significativas para la educación actual del siglo XXI, muchos colegas de diversos puntos geográficos del territorio argentino han decidido tomar varios aspectos de la cognición docente para sus investigaciones, entre esos aspectos, se encuentran las *Creencias Pedagógicas*, (Phipps y Borg, 2009; Yigitoglu, 2011; Griva y Chostelidou, 2011; Watson, 2015; Roccia et al., 2014; Salcedo y Sacchi, 2014); las *Decisiones del Docente* (Sánchez, 2012); la *Formación Docente* (Díaz et al., 2010b; Çapan, 2014; Barrios, 2015; Pando, 2015).

De acuerdo con los criterios de ordenamiento del que hablé al principio, algunos de esos aspectos están integrados por los diferentes temas centrales que desarrollé a lo largo de este Capítulo. Por ejemplos: *Cognición Docente* y su relación con la Gramática (Borg, 2003a, 2006; Andrews, 2006); *Tendencias* que Impactan en la relación Cognición-Gramática: *CLIL* (Morton, 2012; Banegas, 2013); *Interculturalidad* (Porto, 2014); *Tics* (Pando, 2015; Valenti y Galimberti, 2015; Batista et al, 2007); Impacto de factores contextuales para la Enseñanza de las Lenguas: *Creencias y prácticas pedagógicas* (Phipps y Borg, 2009; Yigitoglu, 2011; Griva y Chostelidou, 2011; Watson, 2015; Roccia et al., 2014; Galfioni et al., (En prensa); Salcedo y Sacchi, 2014); *Formación del Profesorado* (Díaz et al., 2010b; Çapan, 2014; Barrios, 2015; Pando, 2015); *Conocimiento Pedagógico* (Sánchez y Borg, 2014); *Decisiones Pedagógicas del Docente* (Sánchez, 2012).

Si bien en los estudios se pueden observar discrepancias en relación con el diseño metodológico, la perspectiva enfocada para el contexto y objeto de estudio, los sujetos participantes y los resultados obtenidos, sí comparten un aspecto: la *reflexión*. Los investigadores toman aspectos gramaticales como parte de una problemática y como punto de análisis invitan a la reflexión. Esta problemática ligada a la gramática, desde el ámbito de *TESOL*, debe constituir otra área de vacancia para futuros proyectos investigativos. Fue por eso que, con el fin de justificar la realización del presente estudio, me incliné por un área de vacancia recomendada por Sánchez (2010), en su Tesis Doctoral. Este autor, abre ideas a vías futuras, entre las cuales, se encuentra la posibilidad de explorar las prácticas profesionales de docentes no nativos de escuelas secundarias de gestión estatal que compartan el mismo entorno lingüístico y socio cultural desde aspectos cognitivos para la enseñanza de la gramática.

En el Capítulo siguiente, presentaré la metodología, los instrumentos, los docentes y escuelas participantes y, por supuesto, las decisiones tomadas para adoptar el enfoque dentro de la presente investigación.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO DE LA

INVESTIGACIÓN

Índice

	Pág.
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	71
índice	72
4.1-Introducción	73
4.2-Diseño metodológico de la investigación	77
4.3-Etapa 1-de Planeación	77
4.3.1- <i>Revisión bibliográfica</i>	78
4.3.2- <i>Elaboración e instrumentos de recolección de datos</i>	85
4.3.3- <i>Validación del instrumento</i>	87
4.3.4- <i>Selección de los docentes y escuelas participantes</i>	88
4.3.5- <i>Docente 1: Profesor Ceferino</i>	89
4.3.6- <i>Docente 2: Profesora Clara</i>	89
4.3.7- <i>Docente 3: Profesora Karen</i>	89
4.3.8- <i>Docente 4: Profesora Elisa</i>	90
4.3.9- <i>Docente 5: Profesora Adriana</i>	90
4.3.10- <i>Docente 6: Profesora Marilín</i>	90
4.3.11- <i>Docente 7: Profesora Laura</i>	90
4.3.12- <i>Docente 8: Profesor Ricardo</i>	91
4.3.13- <i>Docente 9: Profesora Susana</i>	92
4.3.14- <i>La E. P. E. S. N° 1</i>	93
4.3.15- <i>La E. P. E. S. N° 3</i>	94
4.3.16- <i>La E. P. E. S. N° 4</i>	95
4.3.17- <i>La E. P. E. S. N° 5</i>	96
4.3.18- <i>La E. P. E. T. N° 6</i>	97
4.4-Etapa 2-de Ejecución del trabajo de campo	97
4.4.1- <i>Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la entrevista en profundidad</i>	101
4.4.2- <i>Agenda y nota de campo: Un proceso reflexivo antes y después de las sesiones de entrevistas</i>	106
4.4.3- <i>Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los registros etnográficos</i>	109
4.4.4- <i>Agenda: El antes de los registros etnográficos</i>	110
4.4.5- <i>Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los documentos</i>	111
4.4.6- <i>Procesamiento de la información: Codificación y Categorización de los datos</i>	123
4.5-Limitaciones de la investigación	123
4.6-Consideraciones éticas	124
4.7-A modo de conclusión	124

4.1-Introducción

El presente Capítulo consta de los siguientes apartados: *Diseño metodológico de la investigación*. En esta etapa, fundamentaré las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo esta investigación cualitativa de nivel interpretativo–descriptivo en la ciudad de Formosa, sede del presente estudio. Una de las decisiones que tomé fue la *flexibilidad*. Esta flexibilidad es la que caracteriza a un diseño metodológico de orden cualitativo. Muchos de los autores mencionados en esta investigación, llevaron a cabo *estudio de casos* con enfoque cualitativo. Dentro del mismo apartado, se presentará el *proceso metodológico de la investigación*. Para esto, se tuvo en cuenta tres *etapas* importantes que van desde la elaboración del proyecto de Tesis hasta la redacción del informe final:

En primer lugar, se mencionará la *Etapa 1*. Esta etapa implica la fase de planeación que incluyen los siguientes aspectos: revisión de la literatura; elaboración de los instrumentos de recolección de datos; validación del instrumento y; selección de los docentes y escuelas participantes. Dentro del mismo apartado y sub-apartado, se dará una descripción detallada de cada uno de los aspectos mencionados.

La *Etapa 2*, es la fase de la ejecución o puesta en marcha del proyecto. En este caso, la ejecución del trabajo de campo consiste en la aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los siguientes instrumentos: entrevista en profundidad; observación de clase y documentos (*evaluación diagnóstica; producción escrita del alumno; evaluación del primer trimestre y; programa anual del docente*).

Con respecto a la *Etapa 3*, esta fase consiste en la comunicación de los resultados. Esta fase, se presentará en el siguiente Capítulo de *Resultados y Análisis*. También en el presente Capítulo se mencionarán las *limitaciones de la investigación*, algunas *consideraciones éticas* que tuve en cuenta para el desarrollo del trabajo. El Capítulo culmina con una *conclusión* presentando todos los aspectos desarrollados en este Capítulo.

4.2-Diseño metodológico de la investigación

Considerando la profundidad del tema de la presente investigación, decidí llevar a cabo un estudio de nivel interpretativo–descriptivo cuyo enfoque metodológico es cualitativo (Silverman, 2000; Mason, 2002; Bogdan y Biklen, 2003; Densin y Lincoln, 2005). En el orden *interpretativo*, en esta investigación, me propuse interpretar y comprender de qué manera los participantes involucrados en la investigación “construyen socialmente” sus realidades a partir de sus prácticas, experiencias y narraciones autobiográficas (Vain, 2012, p. 39). En el orden *descriptivo*, me propuse describir un “fenómeno sobre el cual no se conoce demasiado” (Yuni y Urbano, 2006, p. 79) en el contexto local formoseño que es la cognición actual de un grupo de docentes de inglés de la comunidad del circuito cinco de la ciudad de Formosa para el abordaje de la gramática en el aula. Para esto, se buscó identificar los supuestos teóricos; las creencias pedagógicas y; los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógica-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas secundarias

Nº 1, 3, 4, 5 y 6 de Formosa para la enseñanza de la gramática, así también, describir y analizar la incidencia de esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés.

Para Yuni y Urbano (2006), el estudio descriptivo intenta describir y precisar las particularidades de una situación, considerando a cada participante del presente estudio un caso *particular* dentro de mi contexto de investigación. Considero que la investigación cualitativa es la más pertinente para estudiar el fenómeno en su contexto natural debido a su *flexibilidad*.

La *flexibilidad* es una de las particularidades que caracteriza a la investigación cualitativa. Ritchie, Lewis, Mcnaughton Nicholls y Ormston (2003), hacen alusión a otra de las características de la investigación cualitativa. Los autores sostienen que este tipo de investigación proporciona datos más detallados, más ricos y más complejos y a esto añaden que es una investigación de tipo *reflexivo* donde el investigador constantemente reflexiona y piensa estratégicamente (Mason, 2002) antes de tomar las decisiones. La cuestión de la "*reflexibilidad*" (Gandulfo, 2007, p. 30), forma parte de la tarea del investigador en el momento de la toma de decisión durante el proceso del trabajo de campo. En este tipo de investigación, las decisiones acerca del diseño se focaliza en la "práctica, en el proceso y en el contexto de la propia investigación" (Mason, 2002, p. 24). Normalmente en una investigación con enfoque cualitativo, los diseños metodológicos quedan *abiertos y flexibles* durante el desarrollo del trabajo de campo. Es en este proceso que se van produciendo las modificaciones de forma constante ya sea por la decisión tomada por el investigador, por los resultados obtenidos de cada uno de los instrumentos de recolección de datos o por el difícil acceso a la fuente. Estas modificaciones forman parte de cualquier investigación. En relación con la dificultad de acceder a la fuente, López Estrada y Deslauriers (2011, p. 2) sostienen que la *entrevista en profundidad* "es un instrumento oportuno para la obtención de información social, por su capacidad de retener las sutilezas del discurso y eliminar las dificultades para penetrar el ámbito privado de las personas".

Retomando la cuestión del diseño, Prieto Rodríguez y March Cerdá (2002, p. 372), sostienen que en el momento de "diseñar el estudio, desconocemos mucho sobre la realidad que vamos a analizar". Esto explica la razón por la cual la *flexibilidad* debe ser una característica propia del diseño metodológico cualitativo hasta que nos adaptemos y entremos en contacto con la realidad que queremos investigar.

Para el diseño de una investigación cualitativa, siempre es necesario la toma de decisiones metodológicas sobre las diferentes etapas de la "investigación, el modo en que éstos se disponen y las relaciones que se establecen entre ellos" (Navarro, 2009, p. 71), aunque las "elecciones sean difíciles" (Bogdan y Biklen, 2003, p. 149), hay que tomarlas. Entre esas decisiones surge la idea de plantear las siguientes etapas: problema de investigación, marco conceptual, objetivos de la investigación, metodología de la investigación que incluye "criterios de selección de casos, construcción de los instrumentos, preparación del campo, prueba de los instrumentos, reformulación de los instrumentos, selección de casos, estrategias de análisis y redacción del informe" (Navarro, 2009, p. 72). Las decisiones teóricas y metodológicas

se irán tomando en relación con lo que emerja del proceso mismo de trabajo observado y esto hará factible el logro de los objetivos propuestos.

La adopción del diseño metodológico de la presente investigación, también se basa en los trabajos previos que desarrollé en el Capítulo III de esta Tesis. Hagamos una recapitulación de los antecedentes investigativos mencionados anteriormente donde los autores llevaron a cabo *estudios de casos* con enfoques cualitativos:

Morton (2012), en su *estudio de casos* múltiples utilizó una investigación cualitativa para relacionar las *prácticas pedagógicas* con la *cognición docente* para la enseñanza del inglés. Yigitoglu (2011), también en su *estudio de casos* múltiples, adoptó una investigación cualitativa para investigar de qué manera las *creencias de la escritura* de los docentes de inglés y sus *prácticas de enseñanza* están determinadas por sus propias experiencias en la escritura de la L1 y/o L2. Por su parte, Watson (2015), en su *estudio de casos* de carácter cualitativo, se propuso indagar tres aspectos: 1)-*las creencias afectivas*, 2)-*las creencias conceptuales*, y 3)-*las prácticas pedagógicas* en el aula. Así también, Rocca et al. (2014), para sus *estudios de casos*, adoptaron una investigación cualitativa con el propósito de explorar la manera en que se enseña y se aprende el idioma inglés en contexto cordobés (Argentina). En los *estudios de casos* de Sánchez y Borg (2014), los autores se propusieron analizar cualitativamente la incidencia de los factores *contextuales* y *cognitivos* dentro de un contexto áulico. Siguiendo con Sánchez, en esta oportunidad, el autor llevó a cabo una investigación cualitativa en el año 2012. Su investigación fue un *estudio de casos* donde el autor se propuso examinar la influencia que produce el *conocimiento de los docentes* acerca de las *decisiones pedagógicas* a la hora de abordar la gramática desde el área de inglés.

Andrews (2006), encaró un *estudio de casos* pero en esta ocasión con metodología mixta con el objeto de analizar la evolución de la *conciencia del lenguaje* de un grupo de docentes para el abordaje de la gramática. Así también, Sánchez (2010), se ocupó de investigar las relaciones entre el *conocimiento sobre la gramática* y la *pedagogía*, para esto, adoptó un *estudio de casos* con enfoque cualitativo. Porto (2014), con su Proyecto de Ciudadanía intercultural adoptó una investigación cualitativa para contribuir a una mejora en lo que respecta al medio ambiente y a reflexionar sobre esta cuestión a nivel mundial. Banegas (2013), con su investigación-acción de carácter colaborativo, llevó a cabo una investigación cualitativa en una de las Provincias de la Argentina para indagar tres aspectos: 1)-*creencias*; 2)-*motivaciones*, y 3)-*experiencias* de los sujetos involucrados por medio de un método de enseñanza del inglés: *CLIL*. Por su parte, Phipps y Borg (2009), también adoptaron un enfoque cualitativo para investigar las *tensiones* de los docentes participantes en el momento de abordar la gramática. Estas tensiones se relacionaban con dos factores: *creencias pedagógicas* y *prácticas áulicas*. En los trabajos de Díaz et al. (2010b), con enfoque cualitativo, los autores se propusieron determinar de qué manera la *Formación Académica del Profesorado* tiene influencia sobre la *cognición docente* en el momento de enseñar y aprender la lengua inglesa.

Epistemológicamente hablando, la relación entre el investigador y sujetos investigados requiere de un contacto directo en un contexto particular proporcionándonos una

descripción más profunda sobre lo que los participantes *piensan, dicen, sienten y expresan* sobre sus prácticas pedagógicas en el aula.

Para la recopilación y el análisis de los datos empíricos utilicé la *triangulación* (Denzin, 1988). La *triangulación* es un elemento constitutivo de suma relevancia en lo que respecta a la investigación cualitativa en especial si pretendemos triangular varias fuentes de recolección de datos teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio. En propias palabras de Cohen, Manion y Morrison. (2007, p. 141), “La triangulación es el uso de dos o más métodos de recolección de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano”. En el Gráfico N° 1, se mencionan los tipos de triangulación adaptado de Forni (2010b).

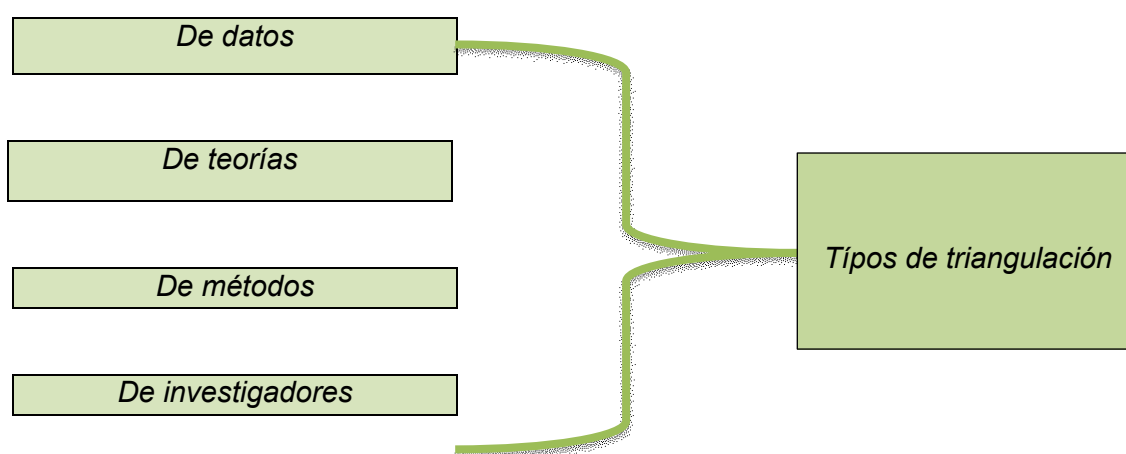


Gráfico N° 3: Tipos de triangulación

Fuente: Adaptado de Forni (2010b)

Los cuatro tipos de triangulación fueron utilizados para el presente estudio. En primer lugar, la *triangulación de datos*, porque debido a la complejidad del fenómeno estudiado, como docente-investigador, necesitaba contrastar los datos que obtuve de las diversas fuentes. Para obtener esos datos, tuve que aplicar los instrumentos en diferentes *espacios* (las cinco escuelas participantes como sedes del trabajo de campo) y en diferentes *tiempos* (los instrumentos que fueron aplicados durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2016, y otros en el año 2017). En segundo lugar, también opté por la *triangulación de teorías*, porque durante el desarrollo de la investigación y a partir de las contribuciones de los antecedentes investigativos mencionados en esta Tesis, comparé varias perspectivas para construir el marco conceptual y teórico del presente trabajo. En tercer lugar, opté por la *triangulación de métodos*. Para asegurar la confiabilidad de los datos, una de las estrategias que utilicé fue la comparación de los datos que obtuve de los diferentes instrumentos.

Es importante anticipar que los instrumentos de recolección de datos que utilicé para la presente investigación fueron: la *entrevista en profundidad*, la *observación de clase-no participante* y *análisis de documentos* (Evaluación diagnóstica, Producción escrita

del alumno, Evaluación del primer trimestre/cuatrimestre y Programa anual del docente). La adopción de estos instrumentos también implicaba la toma de decisiones por parte del investigador y estimo que la elección de los mismos resultó ser la más pertinente para la exploración y profundización del fenómeno de estudio.

Con respecto a la *triangulación de investigadores*, también adopté este tipo de triangulación porque los comentarios y las apreciaciones de otros investigadores, en este caso, de mi Directora de Tesis, fueron sumamente valiosas para este trabajo.

A continuación, presentaré la estructura del proceso metodológico que tuve en cuenta para llevar a cabo esta investigación que va desde la elaboración y presentación del Plan de Tesis hasta el informe final del presente trabajo. Siguiendo la idea de Yuni y Urbano (2006), esta investigación consta de tres fases o etapas sumamente importantes: La fase de: "*planeación de la investigación; ejecución del trabajo de campo; y comunicación de los resultados*" (Yuni y Urbano, 2006, p. 49).

4.3-Etapa 1-de Planeación:

4.3.1-Revisión bibliográfica

En el apartado anterior resalté la importancia de la toma de decisiones. Mason (2002) también hace eco sobre las decisiones por parte del investigador. Esta idea corroboran Yuni y Urbano (2006, p. 48) al señalar que todo proceso investigativo requiere de un conjunto de "decisiones interconectadas e interactivas", entre esas decisiones, surge la importancia de la revisión bibliográfica como primer paso a seguir antes de elaborar el diseño metodológico.

En primer lugar, tomé la decisión de hacer la lectura preliminar de las distintas producciones científicas comenzando por lo local, luego por lo provincial todo dentro del territorio argentino y culminando la revisión bibliográfica de los trabajos desarrollados a nivel internacional para elegir el tema de interés de mi proyecto de Tesis. A partir de estas indagaciones preliminares sobre el marco teórico-metodológico y de otros datos empíricos de lo que disponía en ese entonces, construí el problema de investigación. El estado de la cuestión forma parte de las indagaciones preliminares para diseñar el proyecto investigativo. Esto fundamenta la idea de Navarro (2009); Becker (2011) y López Estrada y Deslauriers (2011), sobre la importancia de la revisión teórica y bibliográfica. Una vez que fue aprobado mi Plan de Tesis y admitido formalmente en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, continué con la revisión bibliográfica, ampliando la búsqueda en función de los avances logrados en el campo de estudio.

Siguiendo con López Estrada y Deslauriers, estos autores enfatizan la importancia de la revisión de la literatura antes de comenzar con el proceso de la investigación. Para López Estrada y Deslauriers, los trabajos efectuados con anterioridad ayudarán a determinar el sujeto de la investigación, los objetivos y preguntas que orientarán la investigación, el enfoque metodológico y los conceptos teóricos más adecuados para

abordar el estudio. Esto es planteado por Navarro (2009, p. 71) al señalar que los antecedentes investigativos “resultan insumos para ampliar mirada y apoyarnos en dichos resultados”.

La decisión que me impulsó a seguir la línea investigativa anclada en lo cognitivo surgió a raíz de los hallazgos en el trabajo de Sánchez (2010). Este autor, en su *estudio de casos* con enfoque interpretativo de naturaleza cualitativa, tuvo lugar en una Escuela Estatal de Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires donde examinó las relaciones entre la experiencia, la cognición, el contexto y la práctica áulica para el abordaje de la gramática de un grupo de docentes de inglés que se desempeñaban como profesores de Lengua Extranjera. Sánchez, a raíz de los resultados en su estudio, abrió una nueva línea para futuros proyectos investigativos.

De esta vacancia, nace la inquietud de llevar a cabo esta investigación con enfoque cualitativo (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012), con la misma línea investigativa anclada en los aspectos cognitivos de los docentes en un contexto áulico. Sánchez, recomienda la posible indagación sobre las prácticas profesionales de docentes no nativos de escuelas secundarias de gestión pública que comparten el mismo entorno lingüístico y socio-cultural desde los aspectos cognitivos para la enseñanza de la gramática. Teniendo en cuenta esta sugerencia, me posicioné como un investigador y docente de inglés de la mencionada Provincia, y busqué posibles vías para indagar aspectos cognitivos para el abordaje de la gramática desde el área de inglés como Lengua Extranjera.

Fue así que, después de leer múltiples materiales bibliográficos sobre la temática, tomé nuevamente otra importante decisión, la de invitar a un grupo de docentes de inglés que comparten el mismo entorno: docentes de la comunidad del *círculo cinco*, para llevar a cabo mi investigación. Se podría decir que, el trabajo de Sánchez (2010) y Andrews (2006) a partir de los aportes teóricos y metodológicos de Borg (2001, 2003a, 2006) reforzaron el interés por inclinarme hacia lo cognitivo para el abordaje de la gramática desde el idioma inglés.

La contribución de Sánchez me sirvió de base para reformular, durante el desarrollo del trabajo y con las sugerencias de la Directora de Tesis, no sólo los objetivos de mi investigación sino también las preguntas que guiaron este estudio (Bogdan y Biklen, 2003; Creswell, 2008). López Estrada y Deslauriers (2011), también hacen referencia a esta cuestión al sostener que una vez iniciado el proceso de investigación, es normal que la pregunta de investigación y la orientación del problema sufran algunas reformulaciones. Tanto los objetivos como las preguntas de investigación son los que orientan las decisiones y acciones en el campo investigativo que implican no sólo la autorización previa para la recolección de los datos sino también el análisis y la validación de los mismos (Stake, 1999).

4.3.2-Elaboración e instrumentos de recolección de datos

La recolección de los datos constituye una de las etapas más importante dentro de una investigación y para lograr una mayor y mejor interpretación de los datos, es

imprescindible la adopción de los instrumentos más pertinentes para recolectar la información. La elección de los instrumentos más pertinentes surge después de varias lecturas de los antecedentes investigativos. Esta etapa también requiere de una toma de decisión por parte del investigador. Yuni y Urbano (2006, p. 52) señalan que, en base a lo que se pretende explorar y reconstruir, es crucial la toma de decisión para seleccionar “las técnicas para obtener los datos, organizarlos e interpretarlos”. A continuación, presento los instrumentos que elaboré al iniciar el diseño del Plan y que posteriormente, después de la validación de uno de los instrumentos: la *entrevista*, quedaron constituidos de la siguiente manera: *Entrevista en profundidad*; *Registro etnográfico*; y *Análisis de documentos* (Evaluación diagnóstica; Producción escrita del alumno; Evaluación de primer trimestre/cuatrimestre; y Programa anual del docente).

A continuación describiré el primer instrumento de recolección de datos: La *Entrevista en profundidad*.

Taylor y Bodgan (1987), sostienen que la entrevista en profundidad son aquellos encuentros cara a cara (*face-to face*) entre el investigador y el sujeto investigado. Estos encuentros permiten al docente-investigador obtener aquellas interpretaciones que ofrece el participante. Aquellas interpretaciones provienen de diversas fuentes: experiencias personales vividas y situaciones particulares. Boyce y Neale (2006, p. 3), definen a la *entrevista en profundidad* como una técnica de investigación cualitativa que implica el desarrollo intensivo de entrevistas individuales con un pequeño grupo de encuestados para “explorar sus ideas, programa o situación particular”. Si el investigador desea obtener una información más detallada no sólo del comportamiento de las personas sino también de la forma de *pensar, hacer y decir*, las *entrevistas en profundidad* son las más apropiadas para explorar estos aspectos de manera más compleja. Uno de los aspectos positivos de la *entrevista en profundidad* que juega a favor del entrevistador y entrevistado reside en el ambiente. Cohen et al. (2007) señala que para una buena entrevista en profundidad, se necesita de un ambiente apropiado con el fin de que el entrevistado se sienta más cómodo, más relajado y de esta manera hablar libremente con seguridad, aunque el único inconveniente se presenta en el momento de transcribir y analizar los datos obtenidos. López Estrada y Deslauriers (2011, p. 2) afirman que la “*entrevista en profundidad* es un instrumento oportuno para la obtención de información social, por su capacidad de retener las sutilezas del discurso y eliminar las dificultades para penetrar el ámbito privado de las personas”.

Dentro de la revisión de la literatura de la presente investigación, hay varios autores a nivel nacional e internacional que han optado por utilizar la *entrevista* en sus investigaciones por ser la más pertinente en lo que respecta a *estudio de casos* con enfoque cualitativo.

En el ámbito nacional, se destacan los siguientes trabajos: Sánchez (2010) en su *estudio de casos* con enfoque exploratorio-interpretativo; Porto (2014) en su estudio sobre la *ciudadanía*; Banegas (2013) con su *investigación-acción colaborativa*; Rocca, Sacchi y Barbeito (2014) en sus *estudio de casos múltiples*; Salcedo y Sacchi (2014) en sus *estudios de metodología mixta*; Sánchez y Borg (2014) en sus *estudio de casos*.

En el ámbito internacional, aparecen las siguientes investigaciones realizadas por: Andrews (2006) con su *estudio de casos*; Morton (2012) con su *estudio de casos múltiples*; Phipps y Borg (2009) con sus estudios con enfoque *interpretativo*; Yigitoglu (2011) en su *estudio de casos múltiples*; Watson (2015) en su *estudio de casos*; Díaz et al. (2010b) en sus estudios de tipo *exploratorio* y Çapan (2014) en su estudio de *metodología mixta*.

Las ideas expuestas hasta aquí en el presente apartado fundamentan la decisión que tomé para adoptar la *entrevista* como uno de los instrumentos de recolección de datos.

Seguidamente, me focalizaré en la descripción del segundo instrumento de recolección de datos: *El registro etnográfico*.

El registro etnográfico en esta investigación, consistió en la descripción de lo visto y de lo oído durante la situación contextual, en esta ocasión, en las clases de inglés. Para Scribano (2008, p. 61), “los ojos y los oídos son las fuerzas conjuntas que ayudan a aprehender los detalles en un lugar particular”. Para esto es importante la capacidad que tiene el investigador de captar las diferentes situaciones ocurridas en un tiempo y lugar determinado. En este instrumento, no utilicé las grabaciones de cada interacción *Docente-Alumno* y *Alumno-Docente* para evitar la susceptibilidad y la naturalidad con que los docentes participantes y alumnos trabajan. Sólo recurrí al registro escrito. Esta fase, sólo consistió en plasmar todo lo observado en un escenario natural. La Descripción del espacio físico y la utilización de las iniciales tales como *A* de Alumnos y *D* de Docentes para las intervenciones verbales fueron algunos de los aspectos analizados. Al no utilizar las grabaciones en este instrumento, ayudó a mantener la confidencialidad de los participantes. Las anotaciones etnográficas, tal como sostiene Valles (1999), no sólo recogen los datos, sino también brindan una ayuda para crear y analizar esos datos. Para el análisis de esos datos, se trabajó solamente con los extractos más representativos y recurrentes.

Para Flick (2004, p. 149), “observar es otra destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa”. La observación fue el segundo instrumento que adopté para la recolección de los datos. Con el fin de acceder a la fuente, tuve un encuentro con los docentes sujetos de esta investigación previa a las observaciones, solicitando sus respectivos horarios de clases. A partir del análisis bibliográfico del presente estudio, dentro de los antecedentes investigativos encontré autores que han utilizado la *observación* como instrumento de recolección de datos en sus respectivas investigaciones. Entre esos autores se hacen eco, a nivel nacional: Sánchez (2010); Banegas (2013); Sánchez y Borg (2014); Sánchez (2012). Mientras que en el ámbito internacional, se destacan los siguientes autores: Andrews (2006); Phipps y Borg (2009); Yigitoglu (2011); Çapan (2014); Watson (2015).

La adopción de este tipo de instrumento, entonces, se basó en primer lugar porque consideré como el más pertinente en esta investigación con enfoque cualitativo para indagar y contrastar lo que los docentes participantes *dicen* durante la entrevista y lo que *hacen* en sus prácticas áulicas y en segundo lugar se basó en las investigaciones previas llevadas a cabo por otros docentes-investigadores y que fueron explicitados en el Capítulo anterior. Taylor y Bogdan (1987) apoyan la idea de que la *observación*

como instrumento de recolección de la información tiene su utilidad en la medida en que se puede recordar y registrar los datos. No es aconsejable, para Taylor y Bogdan, la utilización de dispositivos tecnológicos para el registro y la observación porque produce un efecto negativo y enojoso para el sujeto observado. Esto es apoyado por Brenner (2006, p. 365) al decir que “no todos los informantes se sienten cómodos con la grabadora de audio o video”.

Estas posturas fundamentan mi decisión de no utilizar la grabadora de audio, de video o de cámara en las distintas sesiones de observaciones durante mi trabajo de campo por cuestiones éticas y evitar los efectos negativos en los sujetos investigados. En esta oportunidad, el consentimiento informado cumple un papel importante antes de acceder a la fase de la recolección de los datos. En este consentimiento (Ver en Apéndice 1) en lo que respecta a metodología, informé a los docentes participantes sobre los instrumentos a utilizar y que solamente la grabación de audio se hará en las sesiones de entrevistas.

En esta oportunidad, haré referencia sobre el último instrumento que utilicé para la recolección de los datos: El *Análisis documental*.

Para la adopción de este instrumento, se tuvo en cuenta los siguientes documentos: 1)-Evaluación diagnóstica; 2)-Producción escrita del alumno; 3)-Evaluación del primer trimestre/cuatrimestre; 4)-Programa anual del docente. Al incluir este tipo de instrumento, cada uno de los documentos me permitió no sólo precisar algunos aspectos que me propuse explorar y comprender mejor en esta investigación, tales como el tipo de actividad, abordaje de la asignatura, forma de evaluar, contenidos prioritarios, entre otras cuestiones, sino que también los documentos me permitieron tener un acercamiento más progresivo a cada uno de los participantes a través de las producciones y de sus alumnos. Con la multiplicidad de instrumentos adoptados para mi investigación (*entrevistas, observaciones y análisis de documentos*) y con las diferentes perspectivas del fenómeno de estudio, la estrategia de la *triangulación* (Denzin, 1988) me resultó más fácil a partir de los datos obtenidos.

Burns, (2010), afirma que el salón de clase es un lugar donde abundan los documentos escritos, ya sean programas áulicos, producciones de los alumnos, planes de clases, etc. El análisis documental para Burns se convierte en un instrumento importante para la recolección de los datos. Para Mason (2002) los *análisis de documentos* como instrumento de recolección de datos constituyen no solamente una de las fuentes más importantes sino también las más apropiadas en lo que respecta a investigación social. Esto es corroborado por las palabras de Vasilachis de Gialdino et al. (2006, p. 220), al sostener que “la variedad de las fuentes de información utilizadas (*observacion, entrevistas, documentos*) se orientan a captar y describir la complejidad de los fenomenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores involucrados”.

Dentro de la revisión de la literatura del presente estudio, se han encontrado trabajos que han abordado el análisis documental como instrumento de recolección de datos. A nivel nacional en el trabajo de Porto (2014), se evidencia la adopción de datos documentales (*producciones de los estudiantes*), al igual que en la investigación de

Sánchez (2010), también se utilizó los análisis de documentos (*programa áulico, materiales de textos, tareas sobre aspectos gramaticales y producciones escritas* de los alumnos), y a nivel internacional, Yigitoglu (2011), también adoptó el análisis documental (*retroalimentación escrita*) en su investigación para la recolección de los datos. Los *análisis documentales* han aportado información muy rica a esta investigación y gracias a esta contribución, contextualicé las diversas situaciones en un contexto áulico. Este instrumento me permitió profundizar la información y triangular con los datos obtenidos de otros instrumentos utilizados. En lo que sigue, presentaré los diferentes documentos y la importancia que cumplen dentro de esta investigación.

El *diagnóstico* como primer documento de análisis es uno de los elementos más tradicionales que ha existido y que sigue existiendo no sólo en las aulas de Lenguas Extranjeras sino también en todas las asignaturas. Es un buen instrumento por el cual el docente tiene la posibilidad de obtener la primera aproximación sobre el nivel y conocimiento previo de los alumnos y así en base a este panorama adaptar los contenidos, ajustando e incorporando los nuevos temas a los contenidos curriculares a desarrollar en clases y de esta manera seguir construyendo conocimiento en los educandos (Piaget, 1979; Wilson y Peterson, 2006). Normalmente, este instrumento se aplica durante la primera y segunda semana de haber comenzado el ciclo lectivo. Este diagnóstico suele durar una, dos e inclusive tres semanas. En esta ocasión, este tipo de evaluación no lleva nota ni mucho menos debe ser tomado el primer día de clase.

Para esta investigación solicité a los docentes pertenecientes de la *fase 1* (año 2016) y *fase 2* (año 2017) de la presente investigación que el período de diagnóstico se focalizara en algunas producciones escritas, haciendo algún comentario al margen de la hoja, como por ejemplo, señalando las equivocaciones cometidas por el alumno en algún punto en su escrito y resaltándole la forma correcta de ese punto. Las producciones escritas del diagnóstico sirven al docente para contrastar el progreso que ha tenido el alumno al cerrarse el trimestre o cuatrimestre, y a la vez me sirvieron para complementar el análisis de los datos y contrastar si hubo mejoría o no en los alumnos a partir del período de diagnóstico. Este documento, por lo tanto, fue sumamente importante para la presente investigación porque me permitió conocer y diagnosticar qué aspectos tuvieron en cuenta los docentes a la hora de aplicar esta evaluación (Parra, 2007). Entre esos aspectos, se hacen eco los *conocimientos previos* del alumno y los *temas prioritarios* a partir de los *NAP* (2012) desde el área de Lenguas Extranjeras. Para esto, el docente debe confeccionar una lista de criterios de evaluación con el fin de obtener un buen análisis de los resultados de la información recabada. Esos criterios se podrían relacionar con las siguientes acciones: 1)-Especificar cuáles son los *objetivos esperados* de esta evaluación. 2)-Mencionar qué *contenidos del programa* de estudios desarrollados el año pasado fueron seleccionados para dicha instancia. 3)-Nombrar qué *técnicas* (Valles, 1999; Yuni y Urbano, 2006) se utilizarán para la recabada de los datos, y 4)-Realizar un *análisis* en base a lo recolectado con el fin de descubrir si se logró el objetivo propuesto o no.

La *producción escrita*, también fue otra fuente de datos para el análisis de la presente investigación. La escritura (Ferreiro, 2000; Yigitoglu, 2011), es una de las prácticas culturales que se trabaja día a día en el aula de Lengua Extranjera/Segunda.

A partir de la implementación del Programa de *Metodología de Transición Asistida*, impulsado por el Ministerio de Cultura y Educación con *Resolución Ministerial N° 314/12*, la producción escrita es una de las capacidades que ha ido ganando un lugar privilegiado no sólo en las aulas de Lenguas sino en todas las asignaturas de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa (*Líneas de Política Educativa Provincial para el enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012). La *escritura* es una capacidad que se va aprendiendo lentamente en un contexto formal. Todo aprendizaje lleva su proceso y esto es reforzado por Armendáriz (2010, p. 87) al afirmar que “el aprendizaje lleva tiempo y que no es instantáneo”.

Un factor muy importante que juega a favor de la *escritura* es el tiempo disponible que el alumno tiene para la actividad de producción. En el momento de escribir, el alumno tiene más tiempo para ir procesando los aspectos cognitivos y metacognitivos (Borg, 2003a; Mateos, 2001) y de esa manera demostrar su competencia comunicativa (Hymes, 1971). Relaciono esto con lo que afirma Viñao Frago (1999, p. 125) de que “la escritura es uno de los inventos que más profundamente ha modificado la mente y vida humanas” creando en cada uno de nosotros, los seres humanos, diferentes procesos de pensamiento *reflexivos* (Brown, Collins y Duguid, 1997; Clarck y Peterson, 1997; Cambra, Fons, Palou y Civera, 2008) y *estratégicos* (Mason, 2002). La consigna que le propuse a los docentes participantes, fue que fotocopiaran y guardaran tres o cuatro trabajos escritos de los alumnos como evidencia que habían trabajado en clase. Esos trabajos tenían que estar vinculados con los temas que habían desarrollado antes de la instancia de la evaluación del primer trimestre/cuatrimestre.

El tercer documento de análisis es la *evaluación*. Este es un instrumento que utiliza el docente para hacer un monitoreo constante (Boyce y Neale, 2006), un seguimiento y de esta manera conocer cuál es la situación de aprendizaje de los alumnos. La forma de evaluar es un tema que amerita otra reflexión (Wallace, 1991; Richards y Lockhart, 1996; Edge, 2011) y una toma de decisión por parte de los docentes en especial a la hora de hacer una devolución y emitir un juicio de valor sobre una determinada situación con el fin de mejorar las prácticas áulicas. Normalmente, las decisiones pedagógicas (Sánchez, 2012) que toman los docentes están íntimamente relacionadas con sus *creencias* (Díaz et al., 2010a; Valsechi y Ponce, 2015; Raouf, 2009; Griva y Chostelidou, 2011; Gonçalvez et al., 2013) y *concepciones* (Moncada, 2015). “Evaluar, en sentido muy general, implica observar o medir con el fin de tomar una decisión” (El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria: Un marco teórico, 2010, p. 35). Sin embargo, la idea de *medición* es cuestionada por Dussel y Southwell (2008, p. 26). Ambas autoras sostienen que “la evaluación no es, ni debería ser nunca considerada, un aparato de medición puramente contable y administrativo”.

La evaluación se basa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Giné y Parcerisa, 2000) y con el fin de contrastar entre lo que los docentes *dicen* y *hacen* en el aula, solicité a los participantes que guardaran, al igual que las *producciones escritas*,

evidencias de las evaluaciones escritas tomadas a los alumnos durante el primer trimestre. Mantener la coherencia, es otra de las tareas del docente en el aula. La evaluación como documento también me permitió profundizar y complementar el análisis de los datos. Esta instancia evaluativa y dependiendo de los resultados de los alumnos, permitirá al docente tomar nuevas decisiones como por ejemplo, la adopción de una nueva metodología de enseñanza para mejorar su quehacer educativo dentro del aula (Vasilachis de Gialdino, 1992; Richards y Rodgers, 2001; Batista y Salazar, 2003; Liu y Shi, 2007). La cuestión de la evaluación (Benassi et al., 2011; Carrión Cantón et al., 2014), también forma parte de la cognición docente (Borg, 2003a, 2006; Sánchez, 2010, 2011, 2012; Phipps y Borg, 2009; Richards, 2011). Es en esta reflexión (Wallace, 1991; Camps, 2001; Rodríguez Rojo, 2000; Dussel, 2004), donde el docente medita, se autoevalúa y toma la decisión correcta antes de aplicar la evaluación y seguir con la misma o con una perspectiva teórica diferente para la enseñanza del inglés (Batista Ojeda y Finol, 2005).

El *Programa del docente* también fue otro documento que utilicé para el análisis de los datos. En este documento, se ve explicitado cuáles fueron los temas centrales que desarrollaron los docentes con sus alumnos en cada trimestre hasta la culminación del ciclo lectivo.

La idea de incluir este documento dentro de la presente investigación, fue con el fin de explorar hacia dónde apuntaba la planificación del Programa que los docentes habían diseñado al principio de cada ciclo lectivo y a partir de esta exploración, analizar y arribar a una conclusión. Para esto tuve en cuenta los siguientes aspectos: 1)- *Importancia* de la enseñanza del idioma inglés dentro de la planificación (Díaz et al., 2010b; Barboni, 2011a; Hall, 2011; Jalo, 2012; Wendel, 2014; Pando, 2015; Galfioni et al., (En prensa)) y de la *Fundamentación* (Parras Laguna et al., 2008); 2)- *Contenidos (Conceptuales, Actitudinales y Procedimentales)*; 3)- *Logros esperados*; 4)- *Capacidades desarrolladas* según el Programa de *Metodología de Transición Asistida (Comprensión lectora, Producción escrita, Trabajo con otros, Resolución 314/12)*; 5)- *Secuencias didácticas* (Pando, 2015); 6)- *Selección de los libros de textos* (Fredriksson y Olsson, 2006) y; 7)- *Metodología de evaluación (Instrumentos, Criterios y Formas de evaluar)* (Lazaraton, 2003).

Generalmente en los establecimientos educativos de la ciudad de Formosa, la presentación de los Programas anuales de todos los espacios curriculares es durante el mes de marzo. Durante este mes y por medio de los resultados del diagnóstico, el docente ya conoce cuáles son las modificaciones que requieren los Programas áulicos en relación con los temas a enseñar. Es en este documento, donde se ve reflejado no solamente el reajuste y el acomodamiento de aquellos contenidos que los docentes consideraron prioritarios (NAP, 2012) para los alumnos sino también se ven reflejados el tipo, los criterios de evaluación y la bibliografía del que dispone cada docente. En el mes de junio del año 2016, después de las entrevistas, tuve acceso a una copia de este documento por parte de los primeros docentes participantes (de las escuelas N° 1 y 3) de la *fase 1* de la investigación, excepto una participante que, por cuestiones de tiempo, después del receso de invierno, me envió vía correo postal esa copia. Junto a este pedido les había acercado la carta de *consentimiento informado* y las *cuestiones*

éticas (Brenner, 2006) a tener en cuenta en el momento de formar parte de este proyecto. Mientras que el segundo grupo de docentes participantes de la fase 2 de esta investigación, pertenecientes a las escuelas N° 4, 5 y 6, me presentaron las copias del *diagnóstico*, de las *producciones escritas*, de las *evaluaciones* y del *programa* antes del cierre del primer trimestre del año 2017.

4.3.3-Validación del instrumento

Según Stake (1999), antes de aplicar este tipo de instrumento, es fundamental para el entrevistador partir de un plan bien organizado y estructurado por tema. López Estrada y Deslauriers (2011, p. 7) afirman que para no olvidar aquellos aspectos inherentes a nuestro problema de investigación, “una guía bien reflexionada siempre es útil”. Siguiendo con lo que plantea Stake (1999); Brenner (2006); López Estrada y Deslauriers (2011) y Valles (1999), sobre la necesidad del diseño de la entrevista, estructuré la guía de entrevista en temas y subtemas con el fin de recabar la información necesaria y pertinente. Valles (1999), menciona algunas ventajas importantes que proporciona el uso de la entrevista en profundidad para el investigador. Este instrumento de recolección de datos: a)-proporciona rica información tanto en los enfoques metodológicos de los informantes como en las palabras y b)-ofrece al investigador la oportunidad de clarificar y seguir el guión de la entrevista con naturalidad y espontaneidad, todo en un ambiente más personalizado e interactivo. A pesar de estas y otras ventajas, hay un factor que juega en contra: el *tiempo*. Este instrumento, según Valles (1999, p. 97), “consume más tiempo por entrevistado”.

Una vez finalizada la confección del mencionado instrumento y siguiendo el consejo de la Directora de Tesis, llevé a cabo una prueba piloto con el fin de validar el contenido de la entrevista como instrumento de recolección de datos y su confiabilidad para su posterior aplicación con los docentes de la presente investigación. La validación se llevó a cabo a través de entrevistas piloto con un grupo de docentes de inglés de una escuela secundaria de gestión estatal de la localidad de Almirante Brown, Provincia de Buenos Aires en el mes de mayo del año 2016. Una semana antes de la entrevista con los docentes piloto, me acerqué a este establecimiento educativo de nivel secundario solicitando una autorización para llevar a cabo las entrevistas con sus docentes. Después del permiso que obtuve del Director del establecimiento y unos días después, realicé las entrevistas correspondientes.

La primera entrevista que fue en el turno mañana, se realizó en el buffet de la escuela cuya duración fue de 35 minutos aproximadamente. Mientras que la segunda entrevista realicé en el turno tarde. Esta entrevista tuvo lugar en el patio de la escuela, pero antes de comenzar con la sesión, les pregunté si habría algún problema en usar mi grabador de voz durante la entrevista. Las docentes demostraron una actitud positiva (Mantle-Bromley, 1995) frente al uso del dispositivo digital a pesar de que Taylor y Bogdan (1987) y Brenner (2006), plantean que el uso de recursos multimodales para la grabación produce una actitud negativa en los informantes.

La *flexibilidad* de la guía de entrevista que confeccioné, tal como señalan López Estrada y Deslauriers (2011) y Garófalo y Sühling (2011), no sólo permitieron la creación de nuevos espacios de construcción de conocimiento y de identidad, sino que los profesores siguieron la guía con total naturalidad. La validez al igual que la confiabilidad de la aplicación de los instrumentos son requisitos indispensables para evaluar la calidad y rigurosidad de una investigación (Mason, 2002).

Después de haber tenido este diálogo cara a cara con las docentes piloto en sus lugares de trabajo pero con diferentes horarios, surgieron varios aspectos importantes y que tuve en cuenta para la reformulación de algunos puntos de la versión definitiva del guión de entrevista. El *papel de la gramática; factores sociales/cognitivos* y la *interculturalidad*.

En esto consistió la validación de la entrevista piloto. De las entrevistas obtuve datos muy interesantes que hicieron posible la validación de contenidos, la adopción y la aplicación de la entrevista en *profundidad* como uno de los instrumentos para la recolección de datos del presente estudio.

Esta etapa de la entrevista piloto, entonces, me ayudó a reorganizar, reajustar y reformular algunas preguntas a la hora de incorporarlas a la versión definitiva del guión que posteriormente se aplicaron a los sujetos de la investigación así también a tener en cuenta el tiempo que se le otorgará a cada sesión. Gracias a las contribuciones de cada uno de los docentes piloto, a las correcciones con los temas y subtemas del guion y a los comentarios y autorización de la Directora de Tesis para usar la entrevista como instrumento de recolección de datos, construí la versión definitiva del guion de este instrumento. En la siguiente Tabla, se puede observar la versión definitiva del plan de la entrevista.

I-Características sociodemográficas

- 1-Edad
- 2-Lugar de residencia-lugar de origen
- 3-Estudios cursados
- 4-Título/s que posee-institución que lo otorgó
- 5-Idioma/s que habla
- 6-Razones por la cual participa en este proyecto

II-Experiencia docente

- 1-Años de experiencia en su cargo como docente en inglés
- 2-Función que cumple en este establecimiento
- 3-Institución/es en la/s que trabaja/trabajó
- 4-Relación con los colegas y alumnos
- 5-Características sociolingüísticas de los alumnos que asisten a este establecimiento

III-Cognición del docente y su relación con la práctica de la enseñanza de la gramática

- 1-Concepto de cognición
- 2-Cognición del docente en relación con la creencia pedagógica
- 3-Experiencia previa y experiencia actual con la gramática
- 4-Factores cognitivos o contextuales condicionantes para el abordaje de la gramática
- 5-Función de dichos factores

IV-Metodología de enseñanza de la gramática

- 1-Objetivo/s de la asignatura
- 2-Recursos didácticos que utiliza
- 3-Dinámica de la enseñanza
- 4-Selección de los contenidos curriculares prioritarios y bibliografía
- 5-Inclusión de aspectos gramaticales dentro del diseño del Plan/Programa áulico
- 6-Evaluación y sus criterios

V-Tendencias que impactan sobre la enseñanza de la lengua

- 1-Tics para el Abordaje de la gramática
- 2- La interculturalidad dentro de los Programas áulicos
- 3- El enfoque/método/teoría que subyace en las prácticas áulicas

Tabla N° 2: Modelo definitivo de la guía de entrevista en profundidad

Fuente: Elaboración propia

4.3.4-Selección de los docentes y escuelas participantes

Para López Estrada y Deslauriers (2011), la muestra constituye un aspecto importante dentro de la estrategia metodológica. Esta muestra implica la selección de los sujetos que serán entrevistados y observados. Esta selección al igual que las otras etapas de la investigación requiere de una toma de decisión, aunque la “selección de las personas estará determinada por el problema de investigación” (López Estrada y Deslauriers, 2011, p. 8).

Los sujetos de esta investigación estuvieron conformados por nueve docentes de inglés de la comunidad del *circuito cinco* de la ciudad de Formosa-Capital. Por cuestiones de confidencialidad, las escuelas participantes recibieron un número *ficticio* y para cada docente involucrado en esta investigación se le proporcionó un pseudónimo. Un grupo de docentes optó por su segundo nombre mientras que el segundo grupo dio la posibilidad al investigador para que eligiera un nombre diferente para cada uno de ellos. Se llegó a un consenso y todos estuvieron de acuerdo con los nombres ficticios que iban a utilizar cada participante en este estudio. Los docentes pertenecen a las siguientes instituciones educativas:

E. P. E. S. N° 1 ubicada en el barrio Nuestra Señora de Luján

E. P. E. S. N° 3 ubicada en el barrio Juan Domingo Perón

E. P. E. S. N° 4 ubicada en el barrio República Argentina

E. P. E. S. N° 5 ubicada en el barrio Eva Perón

E. P. E. T. N° 6 ubicada en el barrio Eva Perón

Tanto los cinco establecimientos educativos como la selección de la muestra (los docentes de inglés) fueron elegidos teniendo en cuenta los siguientes criterios. El primer criterio tiene que ver con la *accesibilidad a la fuente*. Para la *fase I* de la presente investigación (año 2016), sólo dos establecimientos educativos fueron sedes del trabajo de campo: la E.P.E.S N° 1 y la 3. Estas instituciones fueron mis lugares de trabajo y por ende, los primeros docentes que participaron para este estudio pertenecían a ambos colegios. Como conocía la realidad contextual de ambos establecimientos, de los directivos, de los docentes colegas y de los alumnos, me resultó fácil acceder a la fuente. Para la *fase II* de la investigación (año 2017), recurrí a otro criterio: los *encuentros cercanos sobre las primeras capacitaciones en el IPP (Instituto Pedagógico Provincial)*. Para esta fase, se eligieron tres nuevos establecimientos educativos de nivel secundario: la E.P.E.S. N° 4, 5 y 6. Los docentes y directivos de estos colegios siempre fueron convocados para las capacitaciones y ateneos con los dos establecimientos seleccionados para la *fase I* el mismo día y la misma hora. Entonces, por la cercanía de haber compartido los talleres y ateneos con estos nuevos colegas, me ayudó a proponer a los docentes y directivos de la *fase II* para que participaran de esta investigación. Considerando la importancia que cumple la selección de los participantes, a continuación paso a señalar algunos rasgos que definen a las instituciones participantes:

- Las cinco escuelas involucradas en este proyecto cuentan con dos turnos: *mañana* y *tarde*. En el turno mañana asisten los alumnos del Ciclo Orientado Secundario (C.O.S, ex *Polimodal*), mientras que en el turno tarde, asisten los alumnos del Ciclo Básico Secundario (C.B.S, ex *E.G.B. 3*).
- Son escuelas vecinas que están ubicadas en la comunidad del *circuito cinco*, una de las comunidades más pobladas en la ciudad capital de Formosa.
- Imparten el inglés como Lengua Extranjera en los Programas de estudios tanto en el *Ciclo Básico Secundario* como en el *Ciclo Orientado Secundario* cuya carga horaria semanal son de tres horas cátedras que equivalen a 120 horas reloj.
- Son escuelas estatales de gestión pública.
- Los participantes involucrados son docentes titulados con una antigüedad que va desde los 2 a 32 años en la docencia.

A continuación, se hará una breve descripción de cada docente participante.

4.3.5-Docente 1: Profesor Ceferino

El Profesor Ceferino nació en la ciudad de Formosa, y es docente en inglés para el Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario, graduado del Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera” de la ciudad de Formosa en el año 2008. Actualmente, tiene una antigüedad de ocho años en la docencia. Vive en la comunidad

del circuito cinco y cumple sus funciones no sólo en la *E.P.E.S.N° 1* del barrio Nuestra Señora de Luján (otra de las sedes del presente estudio), sino también se desempeña como profesor en inglés en otros establecimientos educativos de la ciudad de Formosa. Así también cumple su función en una escuela de modalidad aborígen, situada a 40 kilómetros de la ciudad capital. En la N° 1, por la mañana está a cargo de los alumnos del Ciclo Orientado y por la tarde con los alumnos del Ciclo Básico. Aparte del inglés, también tiene conocimiento del idioma francés.

4.3.6-Docente 2: Profesora Clara

La profesora Clara, es oriunda de la localidad de General Belgrano (Formosa). Cuando terminó la secundaria, vino a la ciudad de Formosa para seguir el Profesorado de inglés en el Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera”. Se graduó en el año 2009 y obtuvo su Título de Profesora de inglés para el Ciclo Básico y Orientado. Después de su graduación como profesora de Lengua Extranjera, comenzó a trabajar en distintas instituciones educativas y también en academias de inglés. Tiene 8 años de antigüedad en la docencia. Desde el año 2012 hasta la actualidad forma parte del plantel de la *E.P.E.S.N° 1* ejerciendo sus funciones como profesora de inglés en el Ciclo Básico Secundario en el turno tarde.

4.3.7-Docente 3: Profesora Karen

La profesora Karen nació en la ciudad de Formosa, es graduada del Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera” con el Título de Profesora en inglés para el Ciclo Básico y Polimodal. Terminó sus estudios en el año 2008 y actualmente posee una antigüedad de 8 años en la docencia. Estuvo trabajando en otros establecimientos educativos de nivel secundario hasta que en el año 2014 se incorporó al plantel de la *E.P.E.S. N° 3* del barrio Juan Domingo Perón (una de las sedes de la presente investigación) cumpliendo sus funciones como profesora en inglés. En esta institución está a cargo de los alumnos del Ciclo Básico Orientado en el turno mañana, y de los alumnos del Ciclo Básico Secundario, en el turno tarde.

4.3.8-Docente 4: Profesora Elisa

La profesora Elisa nació en la ciudad de Formosa y tiene un buen conocimiento del idioma inglés ya que, gracias a su madre, desde que cursó el último año de la primaria (7° grado), fue a una academia particular hasta que terminó la secundaria. Ingresó a la Carrera del Profesorado en el Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera” y egresó en el año 1997 con el Título de profesora de inglés para la Enseñanza Media. Actualmente cuenta con 20 años de experiencia en la docencia ejerciendo no sólo en la *E.P.E.S.N° 4* (otra sede de esta investigación), sino también en otro establecimiento educativo del circuito cinco y con 3 años de experiencia trabajando en una academia particular de la zona céntrica. En este establecimiento

está a cargo de un *PTP* de 24 horas como profesora de inglés. Está a cargo de los talleres de inglés y a su vez, es tutora de uno de los cursos del Ciclo Orientado.

4.3.9-Docente 5: Profesora Adriana

La profesora Adriana, también es formoseña y vive en la comunidad del circuito cinco. Ingresó a la Carrera del Profesorado de inglés en el año 2000 y egresó con el Título de profesora para el nivel inicial, primario y secundario en el año 2004. Hasta la actualidad cuenta con 14 años en la docencia. Comenzó su profesión en esta institución: la *N° 4*. Hasta el día de la fecha está a cargo de los Ciclos Orientados como profesora de inglés y algunas horas destinadas a Tutoría. También se desempeña como profesora de inglés en un colegio secundario ubicado en el interior de Formosa y da clases particulares en su academia.

4.3.10-Docente 6: Profesora Marilín

La profesora Marilín nació en Formosa. Ingresó a la Carrera del Profesorado de inglés también en el Instituto Superior de Formación Docente "Félix Atilio Cabrera" de la ciudad de Formosa y egresó en el año 1999 con el Título de profesora en Enseñanza Media en idioma inglés. Desde que se recibió, trabajó en este establecimiento educativo: La escuela *N° 5* (otra de las sedes de la presente investigación), contando con una antigüedad de 17 años en la docencia. Está a cargo del Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario. Aparte de la *N° 5*, también trabaja en otra escuela secundaria del circuito cinco del mismo barrio. En ambas escuelas se desempeña como profesora de inglés.

4.3.11-Docente 7: Profesora Laura

La profesora Laura también pertenece a la ciudad de Formosa. Egresó de la Carrera del Profesorado de inglés en el año 1995 con el Título de profesora de inglés para la Enseñanza de nivel primario y en el año 1997, con el Título de profesora de inglés para la Enseñanza de nivel secundario. Tiene una antigüedad de 21 años en su profesión. En este establecimiento educativo: La escuela *N° 5*, comenzó a trabajar como profesora de inglés desde el año 2003 hasta la actualidad, teniendo a su cargo algunos cursos del Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario. Laura también se desempeña como profesora de inglés en la *E.P.E.T. N° 6*, (otra de las escuelas participantes) ubicada en el circuito cinco y en otra escuela secundaria de la ciudad capital.

4.3.12-Docente 8: Profesor Ricardo

El profesor Ricardo es formoseño y decidió ingresar a la Carrera del Profesorado de inglés también de la Formación Docente “Félix Atilio Cabrera” egresando con el Título de profesor en inglés para el nivel primario y secundario. Tiene una antigüedad de 2 años en la docencia. Comenzó a ejercer su tarea docente en el Profesorado de Filosofía y posteriormente en un colegio privado de la ciudad de Formosa. Actualmente, trabaja en este establecimiento educativo: La *E.P.E.T.N° 6*, ubicada en el barrio Eva Perón del circuito cinco. En esta institución está a cargo del Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario. Este año, obtuvo una designación en el Ciclo Orientado para el cargo de una nueva Modalidad: *Orientación en Programación*.

4.3.13-Docente 9: Profesora Susana

La profesora Susana es de la localidad de Comandante Fontana, del interior de Formosa capital. Es profesora de inglés, egresada del Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Formación Docente “Félix Atilio Cabrera”. Desde niña tuvo acceso al idioma inglés y este conocimiento previo le sirvió de base para ingresar a la carrera del Profesorado. Actualmente trabaja en la *E. P. E. T. N° 6* de la ciudad de Formosa (circuito cinco) y está a cargo del Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario. Cuenta con una antigüedad de 32 años en la docencia pero en este establecimiento educativo trabajó desde que se creó esta alta casa de estudios: año 2007. En unas semanas más, la profesora Susana, por los años de aportes en la educación formoseña, se retira del sistema educativo por haber culminado una etapa muy importante de su vida.

La Tabla 3, sintetiza las características de los docentes involucrados en la presente investigación.

Docente participante	Código D(docente)	Antigüedad en la docencia	De la escuela secundaria N°	Sexo
Ceferino (Docente 1)	D1	07 años	1	Masculino
Clara (Docente 2)	D2	08 años	1	Femenino
Karen (Docente 3)	D3	08 años	3	Femenino
Elisa (Docente 4)	D4	20 años	4	Femenino
Adriana (Docente 5)	D5	14 años	4	Femenino

Marilín (Docente 6)	D6	14 años	5	Femenino
Laura (Docente 7)	D7	21 años	5	Femenino
Ricardo (Docente 8)	D8	02 años	6	Masculino
Susana (Docente 9)	D9	32 años	6	Femenino

Tabla N° 3: Características de los docentes participantes por escuela

Fuente: Elaboración propia

En los párrafos siguientes, describiré a cada institución educativa que formó parte del presente trabajo.

4.3.14-La E. P. E. S. N° 1

La *E. P. E. S. N° 1* es una escuela estatal y fue una de las primeras escuelas que adoptó la Modalidad en *Comunicación, Arte y Diseño* en la ciudad de Formosa. La mencionada escuela se creó el día 23 de abril del año 2000 en el barrio *Nuestra Señora de Luján*, en un predio que hasta la actualidad es compartido con una escuela primaria y con un jardín de infantes, aunque por refacción del edificio, este año la mencionada institución funciona en las instalaciones de la *E. P. E. S. N° 3* del barrio Juan Domingo Perón (la segunda sede de la presente investigación), por ser una escuela vecina y la más cercana a la *N° 1*. En esta ocasión, la *N° 1* funciona en el turno intermedio: desde las 14: 30 hasta las 18: 00 horas.

Esta escuela secundaria comenzó con un total de 90 alumnos divididos en 3 secciones: 7°, 8° y 9°. En cada sección se agruparon 30 alumnos. En cuanto al plantel, este establecimiento inició sus actividades áulicas con 11 docentes incluyendo la Directora. En el mismo año que se creó la escuela, se fundó el Centro de Estudiantes y junto desde el área de Plástica y de Lengua se crearon un taller de lectura y de teatro. Fue así que, gracias a la incorporación de este taller, los alumnos encontraron un espacio de recreación. Con respecto a la biblioteca, como era una escuela nueva, los mismos docentes comenzaron a donar sus propios libros y así poco a poco fue creciendo la biblioteca de la escuela.

Desde el año 2002 se han ido produciendo varios cambios en relación con el personal de conducción. Desde ese año el funcionamiento de la escuela estuvo bajo la responsabilidad de una Directora suplente, hasta que en el año 2006, la Directora fundadora volvió a su cargo en este establecimiento. Nuevamente, desde el 2011 hasta la actualidad, un Director suplente (profesor de Educación Física) está a cargo de la institución. Desde hace varios años que esta escuela está dentro de las escuelas participantes del Programa de *Metodología de Transición Asistida (Metodología de Transición Asistida: Cuaderno de profesores, 2012)*.

Hoy en día, la escuela N° 1 cuenta con dos módulos: El primer módulo cuenta con: 1 cocina; la Dirección; 1 salón multimedia; 6 aulas exclusivamente para los alumnos del *Ciclo Orientado Secundario* (4°, 5° y 6° año). Y el segundo módulo cuenta con: El *S.U.M* (Salón de usos múltiples); 1 cantina; la biblioteca; y 5 aulas exclusivamente para los alumnos del *Ciclo Básico Secundario* (1°, 2° y 3°). Cada módulo con sus respectivos sanitarios.

4.3.15-La E. P. E. S. N° 3

La *E. P. E. S. N° 3* ubicada en el barrio *Juán Domingo Perón* de la ciudad de Formosa tiene la modalidad *Humanidades y Ciencias Sociales*. Por las inundaciones del año 1983, el mencionado barrio comenzó a poblarse y éste sector necesitaba de una escuela secundaria. Fue así que la escuela secundaria N° 3 se creó el 18 de abril del año 1989 e inició sus actividades en las instalaciones de la escuela primaria N° 147, con 120 alumnos distribuidos en 3 divisiones en el turno noche.

Cuando la escuela comenzó con el dictado de las clases en aquel tiempo, el barrio no tenía calles asfaltadas y llegar hasta el mencionado barrio no era tan fácil como ahora. Toda esta zona cambió mucho, tanto en términos de población como de desarrollo de infraestructura. En el año 1996, la comunidad educativa de la mencionada escuela se trasladó a su espacio propio y desarrolló su tarea pedagógica hasta el año 2005. En el año 2006, se volvió a la escuela primaria N° 147 porque este edificio de la escuela secundaria fue incorporado a un proceso de refacción y ampliación por el Gobierno Provincial. En marzo del año 2007 se inauguró el moderno establecimiento que responde a las necesidades educativas del momento. La *N° 3* cuenta con 1 salón de usos múltiples (*S.U.M*); 1 sala de informática; 1 laboratorio; 1 tinglado para las prácticas de educación física; 1 sala de profesores; la Dirección; 1 vice dirección; 1 aula taller de tecnología; 2 Preceptorías; 1 biblioteca y 10 aulas. Esta escuela cuenta con 28 años de formación y contención de jóvenes.

En la actualidad, el colegio tiene una matrícula de 600 alumnos divididos en los turnos *mañana* y *tarde*. El colegio impulsa Proyectos pedagógicos para fomentar la integración comunitaria. Por ejemplos, *Manos solidarias*, espacio que promueve valores (Pring, 1995) de convivencia en ejercicio con los derechos humanos y la ciudadanía (Byram et al., 2002; Corbertt, 2007). *La Escuela y la Comunidad*, donde la institución abre sus puertas para mostrar a la comunidad el trabajo escolar a partir de *Jornada de expresión artística* y *la Escuela y los medios de comunicación*, donde se desarrollan las competencias básicas que nos exigen los desafíos de la educación del siglo XXI (Brunner, 2000b). En la institución se trabaja con los siguientes Planes:

- ✓ *Plan de Mejora* con un Proyecto de retención e inclusión de alumnos con calidad educativa.
- ✓ *Metodología de Transición Asistida*.
- ✓ *Centro de actividades juveniles* (C.A.J), con talleres de folklore, tango, guitarra, flauta, canto y teclado. Los talleres para este Programa funcionan los días sábados de 7 y 30 hasta las 12:00 horas con el fin de no obstaculizar los días

de clases tanto en el *Ciclo Básico Secundario* como en el *Ciclo Orientado Secundario* y,

- ✓ *Programa de Aporte para Movilidad*, cuyo objetivo es la retención y promoción de alumnos con domicilios distantes del establecimiento escolar.

4.3.16-La E. P. E. S. N° 4

La E. P. E. S. N° 4, tiene 10 años de vida institucional. Fue creada el 23 de marzo del año 2007 por la Resolución 1083 del mismo año. En ese entonces, la mencionada escuela comenzó con 14 divisiones con una sola división del 4to año del *Ciclo Orientado Secundario* (ex 1° año Polimodal) y el resto perteneciente al *Ciclo Básico Secundario* (ex E.G. B 3) con 30 alumnos en cada división en el Básico, excepto en el Orientado. En esta división la cantidad de alumnos era de 40 aproximadamente. La E. P. E. S. N° 4 inició sus actividades en una escuela primaria del circuito cinco y funcionó en dos turnos: mañana y tarde.

En el mes de septiembre del año 2013, la mencionada escuela ya contó con su edificio propio que actualmente funciona en el barrio República Argentina, ubicada dentro del circuito cinco de la ciudad de Formosa. Sin embargo, desde el año 2015 hasta la actualidad, la escuela comparte su edificio con una escuela primaria. Actualmente, la escuela secundaria cuenta con un horario reducido que va desde las 7:30 hasta las 10:40. Desde las 11:00 funciona la escuela primaria hasta las 14:10 aproximadamente. Y desde las 14:30 hasta las 18:00 horas, nuevamente funciona la escuela de nivel medio.

La escuela al crearse sólo contaba con la *EGB 3* y una sola división del *Polimodal*. Entonces, más adelante, fue crucial la implementación de más divisiones del *Polimodal* para albergar a chicos que egresaban de la *EGB 3* y de esta manera culminar sus estudios secundarios sin trasladarse a otro establecimiento de la zona.

Hoy, la mencionada escuela secundaria cuenta con 26 divisiones con un promedio total de 860 alumnos. 35 alumnos en cada división del *Ciclo Básico* y en lo que respecta al *Ciclo Orientado*, 40 alumnos aproximadamente.

La modalidad que imparte la escuela desde su creación hasta hoy es la orientación en *Ciencias Naturales*. La E.P.E.S. N° 4, cuenta con 12 aulas para el dictado de las clases; 1 sala de informática y laboratorio de Química; 1 biblioteca; 1 Dirección; 1 Secretaría; 1 Preceptoría en cada módulo (planta baja y alta); 1 tinglado polideportivo para las actividades de educación física. La escuela alberga a alumnos que provienen de diferentes barrios del circuito cinco. De acuerdo con el *P.E.I.*, el objetivo general de la mencionada escuela es que los alumnos alcancen un proyecto de vida saludable. Desde el proyecto institucional, se trabaja la promoción de la salud desde el enfoque del trabajo en la escuela. Para la concreción de este objetivo, la institución lleva a cabo diferentes líneas de acciones tales como:

- Acompañar al alumno al inicio de su educación secundaria
- Acompañar al alumno durante su trayectoria por la escuela secundaria

- Acompañar al alumno hasta su egreso

La escuela también impulsa otros Proyectos/Programas tales como:

- ❖ *Metodología de Transición Asistida.*
- ❖ *Proyectos inter-áreas*, donde cada área da a conocer a la comunidad educativa la producción de los alumnos.
- ❖ *Articulación con el ISA (Instituto Superior de Arte)*, donde los alumnos trabajan la parte lúdica (teatro, danza, música, etc.) desde el C. A. J (*Centro de Actividades Juveniles*).

4.3.17-La E. P. E. S. N° 5

La mencionada escuela, ubicada en el barrio Eva Perón, se creó el 8 de junio del año 1987 y comenzó con sus actividades pedagógicas en el turno noche con 120 alumnos divididos en 4 cursos. La modalidad era *Comercial Nocturno*.

En el año 1991, se creó la siguiente modalidad: *Comercial Diurno*, siempre funcionando en forma paralela por falta de estructura edilicia compartiendo el edificio en aquel tiempo, con una escuela primaria del mismo barrio.

La creación de esta escuela secundaria en el circuito cinco también fue importante para dar respuesta a la demanda educativa del momento. Desde el año 1992 hasta la actualidad, la escuela cuenta con su edificio propio. La matrícula actual es de 1300 alumnos que cuenta con el *Ciclo Básico Secundario* y *Ciclo Orientado Secundario*, con la modalidad *Economía y Gestión de las organizaciones*. También la institución cuenta, actualmente con un turno vespertino. Este turno, surgió 4 años atrás para dar respuesta a la demanda de alumnos con edades promedio de 15 a 17 años. Y los alumnos egresan con el Título de *Perito Mercantil*, auxiliar en administración de empresa. También, la institución cuenta con el *Comercial Nocturno* dirigido a alumnos cuyas edades oscilan entre los 18 y 19 años en adelante. Actualmente, este Plan está sufriendo una modificación positiva, es decir, en vez de ser un Plan de 4 años, ahora pasa a ser un Plan de 3 años.

A nivel política educativa provincial, la mencionada escuela también impulsa los siguientes Programas:

- ✓ *Metodología de Transición Asistida.* Este Programa está enfocado sobre las capacidades (Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena de la Provincia de Formosa, 2012).
- ✓ *Fines.* Es un Programa Nacional pero también provincial que da respuesta a la terminalidad de la escuela secundaria destinado a aquellos alumnos que adeudan materias con pendientes de aprobación.
- ✓ *Acompañamiento para las trayectorias escolares* destinado a los alumnos repitentes. Los alumnos que promocionaron se los reconoce y cursan las

materias no promocionadas y además cursan el resto de la jornada a través de los espacios de tutorías.

4.3.18-La E. P. E. T. N° 6

La E. P. E. T. N° 6, es una escuela técnica creada el 05 de marzo del año 2007 e inició sus actividades áulicas siendo la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° X (*símbolo ficticio*), ubicada en el barrio Eva Perón del circuito cinco. La mencionada escuela inició sus actividades con un total de 637 alumnos distribuidos en 18 divisiones, con un sólo turno: por la mañana. Con respecto al plantel docente, la escuela inició sus clases con 27 profesores por cargos, 3 preceptores, 1 secretario docente y 1 Director organizador.

La escuela siempre funcionó en su edificio propio, pero en el año 2008, se convirtió en la E.P.E.T. N° 6, y comenzó a funcionar el turno tarde con creaciones de cursos por promoción. Por el gran número de jóvenes que habían quedado fuera del sistema educativo, por diferentes motivos (repitencia, sobre edad, ausentismo), fue importante la habilitación de este establecimiento educativo en esta zona. Según la actual Directora del establecimiento, la indisciplina fue el gran punto a trabajar en ese tiempo.

Actualmente cuenta con 34 divisiones, 116 personales trabajando, de los cuales, 43 docentes trabajan en doble turno con concentración. La escuela cuenta con una Directora interina, 1 secretario contable. Si bien el establecimiento se está ampliando, los entornos formativos están acondicionados.

Con respecto a lo curricular, se hicieron las adecuaciones de acuerdo con las tecnicaturas que se ofrecen actualmente. Las modalidades son: *Informática, Mecánica* y este año, se incorpora una nueva modalidad: *Programación*. La matrícula actual de la escuela supera los 1500 alumnos, divididos en dos turnos: mañana y tarde.

La E.P.E.T. N° 6, beneficia a la comunidad del barrio Eva Perón y otros barrios vecinos a través de los servicios de *Informática, Mecánica, Programación*, y con la incorporación de FP (*Formación Profesional*) en el turno noche para adultos. La FP incluye cuatro ofertas: *herrería, electricidad, chapa y pintura, y mecánico de motos*.

La mencionada escuela impulsa los siguientes proyectos/programas:

- ✓ *Plan de Mejora*. De este programa, la institución recibe dinero en efectivo para los insumos destinados para las herramientas, reparación, y sueldos para los docentes-tutores.
- ✓ *Finestec*. Con este Plan (finalización de estudios secundarios) y en conjunto con el *Inti*, la mencionada escuela técnica trabaja de forma cooperativa, cuyo objetivo para este año es la elaboración de sillas para los discapacitados y,
- ✓ *Educación solidaria*. Desde distintas áreas curriculares se presentan proyectos innovadores para dar a conocer a la comunidad y establecimientos educativos de la zona (Inicial, Primaria y Secundaria).

En el siguiente apartado, describiré la segunda etapa de este trabajo que consiste en la puesta en marcha del trabajo de campo.

4.4-Etapa 2-de Ejecución del trabajo de campo

4.4.1-Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de la entrevista en profundidad

Como mencioné anteriormente, antes de aplicar los instrumentos de recolección de datos a los sujetos participantes, fue importante la confección de la entrevista (Boyce y Neale, 2006; Brenner, 2006; López Estrada y Deslauriers, 2011), su aplicación a docentes piloto y posteriormente su validación. Una vez terminada esta primera fase del diseño metodológico, llegó una de las tareas más difíciles: tener el acceso al campo de investigación. Mi contexto de estudio tuvo lugar en una comunidad denominada *circuito cinco* de la ciudad de Formosa. La mencionada comunidad está dividida por barrios y a su vez, cada barrio posee sus respectivos establecimientos educativos: nivel inicial y primario aunque son pocos los barrios que poseen sus escuelas secundarias. En el caso de las escuelas secundarias involucradas en el presente estudio, fueron en un principio la *E. P. E. S. N° 1*, ubicada en el barrio Nuestra Señora de Luján y la *E. P. E. S. N° 3* del barrio Juan Domingo Perón. En relación con los sujetos participantes fueron en un primer momento 3 docentes: 2 profesores de la escuela *N° 1* y 1 profesor de la escuela *N° 3*. Esto fue en el año 2016. Faltaba un caso perteneciente a la *E. P. E. S. N° 3*. Esta situación se debió a que el profesor suplente, quien había aceptado de forma voluntaria participar de este proyecto, y por una mejor estabilidad laboral para este docente, después de algunas semanas, decidió renunciar algunas horas cátedra en la mencionada institución. Al renunciar algunos cursos, el docente solamente asistía a este establecimiento los días martes. Por cuestiones de tiempo, como un factor limitante para este docente, no se realizaron ni las entrevistas ni las observaciones de clases al profesor.

Al enviar a mi Directora de Tesis los primeros datos de estos 3 docentes, su recomendación fue que al faltar un caso de la escuela *N° 3* excluyera a un caso de la escuela *N° 1* y estudiar solamente a 2 docentes: 1 docente por escuela. Sin embargo, después de una extensa charla que tuve con la Directora en el salón de los profesores de la UNLP, expliqué la situación del faltante de 1 caso y que dentro del circuito cinco había más escuelas secundarias para investigar. Entonces la Directora me sugirió que ampliara el número de participantes e involucrara a más escuelas de la zona para obtener más datos y así llegar a una buena conclusión bien fundamentada. Siguiendo con la sugerencia de la Directora, comencé con la segunda etapa de mi investigación en el año 2017.

Esta segunda etapa de la investigación me resultó un poco difícil por el hecho de que la integración de nuevos docentes participantes y nuevas instituciones para participar de este proyecto implicaba una nueva toma de decisión que iba desde la selección de los nuevos sujetos participantes hasta la autorización de los señores Directivos para llevar a cabo el trabajo de campo en sus respectivas instituciones escolares. El criterio

de selección que tomé para los nuevos participantes fue en primer lugar la facilidad de acceso para entrar a las escuelas y en segundo lugar la disponibilidad y la buena predisposición de los docentes. Como ya había trabajado en años anteriores en otras escuelas de la zona, me contacté vía *Facebook* y por medio de mensajes de textos que intercambié con algunos docentes de inglés que se desempeñaban como profesores en las escuelas del circuito cinco, les hice llegar la invitación para participar de este nuevo proyecto. La intención fue involucrar a 2 docentes por escuela.

De la experiencia que adquirí como profesor de inglés en algunas escuelas de la zona, en esta segunda etapa de mi investigación (año 2017), sólo decidí involucrar a una escuela conocida por el buen trato que había recibido cuando comencé a trabajar en ese establecimiento, aunque los docentes que actualmente trabajan en este lugar son diferentes.

Una vez contactado con los 2 docentes les solicité, en primer lugar vía correo electrónico y en segundo lugar de forma presencial su colaboración para participar de esta investigación. No había ningún inconveniente por parte de los 2 nuevos participantes. De igual manera, mi preocupación parecía no terminar. Aún me faltaban 2 escuelas para completar la cantidad que había acordado con mi Directora: total de escuelas, 5.

En esta oportunidad, tomé otra nueva decisión: cambiar de criterios para la selección de los nuevos docentes y escuelas participantes. Este criterio me remite a uno de los aspectos que desarrollé anteriormente, sobre la política educativa formoseña. Dentro de esta política surgió la cuestión de un Programa de Nación denominado *Metodología de Transición Asistida*. Este taller de capacitación que reúne a directivos y profesores de distintas áreas y de diferentes escuelas (entre ellas las escuelas del circuito cinco) se lleva a cabo en el Instituto Pedagógico Provincial *Justicia Social* del circuito cinco de forma trimestral. Los talleristas del mencionado Programa enviaban a cada escuela la fecha que debían concurrir sus docentes al taller y las escuelas con las que van a participar ese día.

A raíz del mencionado taller, decidí contactarme personalmente con 4 docentes del área de inglés (2 por escuela) que habían participado con sus respectivas instituciones de aquella capacitación. Yo diría que esos encuentros fortalecieron los lazos entre los colegas de distintas áreas porque el área de inglés trabaja con *Lengua Materna, Educación Física y Artística*. Los 4 docentes con los que me contacté decidieron participar voluntariamente en este trabajo. Posteriormente me presenté ante las autoridades máximas de esas 2 nuevas escuelas para explicarles mi propuesta y la participación de sus docentes en este nuevo proyecto. Por parte de los docentes como de los señores Directivos hubo una muy buena predisposición y aceptación de mi proyecto. Fue así que, con mucho sacrificio, logré reunir la cantidad de docentes y escuelas para llevar a cabo este *estudio de casos*. En esta segunda fase de la investigación se realizaron un total de 6 entrevistas y 6 observaciones de clases. Para ser más preciso, en el mes de marzo del año 2017, llevé a cabo 1 entrevista a una docente. En el mes de abril, entrevisté a 4 docentes y 1 observación de clase a cada uno de ellos. Mientras que en el mes de mayo, llevé a cabo 1 entrevista a una docente con su respectiva observación y 1 observación a otra docente participante.

Cabe aclarar que, por cuestiones de confidencialidad, cada escuela participante recibió un nombre ficticio y un número diferente para su identificación, como dicen Taylor y Bogdan (1987), no se pierde absolutamente nada si adoptamos los seudónimos para los lugares y los participantes. Según López Estrada y Deslauriers (2011), no implica sólo solicitar y obtener la autorización de los directores de los establecimientos educativos para el trabajo de campo, sino que también es importante tomar algunos recaudos como por ejemplos, mantener el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos en las diferentes instituciones involucradas así también de los docentes participantes. Brenner (2006), al igual que López Estrada y Deslauriers, enfatiza la importancia de la confidencialidad, al señalar que cuando el entrevistador aborda temáticas muy delicadas, lo esencial es minimizar cualquier riesgo para los participantes a pesar de que se omita algún dato crucial para la investigación.

Un aspecto muy importante fue el *proceso de negociación* (Hecht, 2004; Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012; Garbi, 2015), en especial para el lugar de las entrevistas. Negocié con cada uno de los colegas participantes para que ellos eligieran el lugar y el momento oportuno para las sesiones de entrevistas sin obstaculizar sus tareas áulicas. La *negociación* es un aspecto importante, en especial en un contexto áulico, que incide de forma favorable en la toma de decisión del otro. Muchas veces, esta *negociación* depende de una buena relación entre el sujeto participante y el investigador para llevar a cabo una investigación. Esto es reforzado por Brenner (2006), al señalar que el investigador necesita negociar su rol dentro de un contexto determinado para iniciar la recolección de los datos a través de las sesiones de entrevistas. Al respecto, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012, pp. 5-6), sostienen que “el acceso negociado, el contacto directo y la permanencia duradera en el campo de estudio por parte del investigador son requisitos de esta metodología (cualitativa)”. Y agregan además que entre las estrategias para “garantizar la credibilidad de los datos” se destaca la *negociación* con los implicados, (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 8).

Fue así que, en la primera etapa de la investigación, las 3 primeras entrevistas llevadas a cabo a los 3 docentes en el año 2016 de las 2 primeras escuelas tuvieron lugar en sus respectivas instituciones. De los 3 docentes, 1 entrevista se llevó a cabo con un profesor antes de comenzar su jornada laboral, mientras que las 2 docentes fueron entrevistadas después de haber terminado con sus actividades áulicas. Para esto se tuvo en cuenta la cuestión de la *negociación*. Entre los informantes y el entrevistador se acordó la fecha y el horario de cada sesión. La sesión de la entrevista, en esta primera fase de la investigación, iba desde los 27 a 35 minutos aproximadamente. Cabe aclarar que estas 3 primeras entrevistas se realizaron en el primer trimestre del ciclo lectivo 2016 tanto en la E. P. E. S. N° 1 y en la E. P. E. S. N° 3 respectivamente.

Con respecto a la segunda etapa de la investigación, como mencioné anteriormente, el total de entrevistas fueron 6. La duración iba desde los 32 minutos a 1 hora. De las 6 sesiones, 2 se llevaron a cabo en la E. P. E. S. N° 4, 2 entrevistas en la E. P. E. S. N° 5, y 2 sesiones en la E. P. E. T. N° 6. Algunas sesiones se llevaron a cabo en el aula

antes de la observación de clase. Otras se llevaron a cabo en la biblioteca de las escuelas antes de comenzar o después de terminar la jornada laboral. Cabe aclarar que todas las entrevistas se realizaron de forma individual, presencial, con diferentes días, horarios y lugares. Todas ellas durante el primer trimestre del ciclo lectivo 2017.

Ya en el lugar de la entrevista, y antes de arrancar con las primeras preguntas aclaré a cada informante que hay un guión de entrevista, siguiendo los consejos de, López Estrada y Deslauriers (2011) que hay que completar sin importar el orden de las preguntas. Aclarada esta cuestión, me aseguré de que la grabadora de voz de mi teléfono celular *Samsung* estuviera prendida, ya que era el único recurso digital que poseía en ese momento para la grabación de cada sesión. Cada una de las entrevistas se llevó a cabo en español para asegurar una situación comunicacional más natural. Un aspecto importante para mencionar fue que, las entrevistas al ser grabadas, no produjeron efectos negativos en los docentes. Los participantes de esta investigación se sentían cómodos y demostraban mucha seguridad. Estimo que gracias a las sesiones de entrevistas, a pesar de los obstáculos que fueron emergiendo durante el proceso del trabajo de campo, como dije anteriormente, los lazos entre el investigador y los docentes participantes se fueron fortaleciendo durante la recopilación de los datos, creando de esta manera, un clima de mucho respeto y profesionalismo.

Cabe aclarar que, antes de comenzar con los respectivos análisis de datos, llevé a cabo las transcripciones de cada una de las grabaciones y teniendo en mente la idea de algunos autores como Boyce y Neale (2006); Yuni y Urbano (2006); Mason (2002); Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012), la de suministrar las transcripciones a cada uno de los sujetos para solicitar un comentario o modificación, personalmente entregué a los docentes participantes en formato impreso lo expresado por ellos en las sesiones de las entrevistas. Los docentes tomaron su tiempo en leer detenidamente cada una de las frases dichas por ellos. Mi objetivo, con esta técnica, fue garantizar la credibilidad de la información. En un período de una semana, obtuve la confirmación de los docentes. Algunos me enviaron la aprobación de la transcripción personalmente con algunas modificaciones mínimas, otros docentes me hicieron llegar vía correo electrónico mientras que otros me hicieron llegar por *Whatsapp*. Esta validación de los datos obtenidos por cada uno de los participantes y gracias a la "capacidad ética del investigador" (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012, p. 5) me dio la posibilidad de seguir con el siguiente paso: *Procesamiento* de la información con la *categorización* y *codificación*. Este paso se explicitará más adelante pero dentro del presente Capítulo.

En la Tabla 4, paso a transcribir la cantidad de entrevistas llevadas a cabo a los sujetos participantes en ambas *fases*: año 2016 y 2017.

	Docente Participante	Docente	De la escuela N°	Cantidad de entrevista	Duración	Fecha
Fase 1	Ceferino	Docente 1	1	01	26: 13	06/06/16
	Clara	Docente 2	1	01	27: 48	08/06/16
	Karen	Docente 3	3	01	34: 06	08/06/16
	Total: 03	-----	-----	03	-----	-----
Fase 2	Elisa	Docente 4	4	01	53: 14	31/03/17
	Adriana	Docente 5	4	01	46: 99	07/04/17
	Marilín	Docente 6	5	01	40: 13	04/04/17
	Laura	Docente 7	5	01	32: 43	04/04/17
	Ricardo	Docente 8	6	01	60: 03	20/04/17
	Susana	Docente 9	6	01	55: 08	02/06/17
	Total: 06	-----	-----	06	-----	-----
	Total general: 09	-----	-----	09	-----	-----

Tabla N° 4: Total de entrevistas por docente y por establecimiento educativo

Fuente: Elaboración propia

La mencionada Tabla nos indica que hubo un total de 9 entrevistas. Una sesión para cada docente. De las 9 entrevistas, 03 se llevaron a cabo durante la *fase 1*, que tuvo lugar en el mes de junio del año 2016, mientras que los 6 restantes, se llevaron a cabo entre los meses: marzo, abril y mayo del año 2017 durante la *fase 2* de la presente investigación.

Este Capítulo también presenta un apartado interesante donde da cuenta de algunas anotaciones o descripciones pertinentes sobre lo realizado antes y después del trabajo de campo. A continuación presento el apartado que se focaliza sobre la *nota reflexiva*.

4.4.2-Agenda y nota de campo: Un proceso reflexivo antes y después de las sesiones de entrevistas

Cada etapa de la investigación es un proceso reflexivo (Díaz et al., 2010a; Benassi et al., 2011; Gonçalves et al., 2013) y con este proceso, como docente-investigador elaboré mi propio aporte. Si bien mencioné anteriormente los tres instrumentos de recolección de datos, también acompañaron a esos instrumentos otras fuentes complementarias que me proporcionaron otros tipos de datos: La *agenda* y la *nota de campo* o *nota reflexiva*. Es importante destacar la importancia de la *agenda* y la *nota de campo* que diseñé en esta etapa del trabajo (*ejecución del trabajo de campo*).

En primer lugar, decidí utilizar la *agenda* con el fin de organizar tanto mis actividades áulicas como la recopilación de los datos a partir de los tres instrumentos utilizados (*entrevista en profundidad; registro etnográfico y análisis de documentos*). Las entrevistas como los registros fueron pautadas con los docentes informantes. En esta agenda, completé cada detalle que yo mismo diseñé en una hoja de carpeta de tamaño oficio. A continuación paso a detallar el formato que utilicé con ambos grupos de docentes (año 2016 y 2017).

Docentes:	Escuelas:	Días		
		Lunes:	Miércoles:	Miércoles:
		Lunes: 06/06/16 Horario: 14: 30 hrs Lugar: En su residencia	Miércoles: 08/06/16 Horario: 12:00 hrs Lugar: Patio de la escuela	Miércoles: 08/06/16 Horario: 15: 00 hrs Lugar: Patio de la escuela
Docente 1	N° 1			
Docente 2	N° 1			
Docente 3	N° 3			

Tabla N° 5: Agenda del primer grupo de docentes de la *fase 1*, año 2016

Fuente: Elaboración propia

Docentes:	Escuelas:	Días:					
		Viernes: 31/03/17 Horario: 10:00 hrs Lugar: Biblioteca de la escuela	Martes: 04/04/17 Horario: 07:30 hrs Lugar: Salón de clase	Martes: 04/04/17 Horario: 09:00 hrs Lugar: Salón de clase	Jueves: 20/04/17 Horario: 13:00 hrs Lugar: Biblioteca de la escuela	Viernes: 15/04/17 Horario: 14:30 hrs Lugar: Salón de clase	Viernes 02/06/17 Horario: 09:10 hrs Lugar: Salón de clase (1er módulo), y patio de la escuela (2do módulo)
Docente 4	N° 4						
Docente 5	N° 4						
Docente 6	N° 5						
Docente 7	N° 5						
Docente 8	N° 6						
Docente 9	N° 6						

Tabla N° 6: Agenda del segundo grupo de docentes de la fase 2, año 2017

Fuente: Elaboración propia

Esta agenda me ayudó a organizar no sólo los horarios de los docentes participantes sino también de mis horarios disponibles. Con respecto al primer grupo, no tuve inconvenientes con los horarios de los docentes. Como mencioné previamente, llevé a cabo 3 entrevistas, 1 sesión por cada docente. Aprovechando mi visita a Formosa en el mes de junio, pauté con los 3 docentes para llevar a cabo las entrevistas siguiendo y respetando el horario que me habían enviado por mensaje privado en el mes de mayo del año 2016.

El pequeño inconveniente que surgió con el segundo grupo (año 2017) fue al momento de acordar con los nuevos 6 docentes las fechas y horarios para las entrevistas. Tuve que reacomodar mis horarios de clases porque una de las escuelas donde actualmente trabajo entró en un programa de refacción del edificio y esto implicaba: funcionamiento de esta escuela en las instalaciones de una escuela vecina en el turno intermedio (que funciona actualmente desde las 14:30 hasta las 18:00 hrs). A consecuencia del cambio de establecimiento y del turno, nuestros horarios de clases fueron modificados. Mis horarios al igual que de todo el personal sufrieron varias modificaciones durante 3 semanas. Después de las modificaciones, me designaron los nuevos horarios que actualmente poseo en esa escuela. Entonces, en base a esto, comparé los horarios del que yo disponía en ese momento con los horarios disponibles de los docentes que me habían dado personalmente cuando les había solicitado la participación de cada uno de ellos para este proyecto.

Después de analizar todos los horarios, pauté con los docentes las fechas para las entrevistas. A partir de la confirmación de cada participante con respecto a las fechas de cada sesión, diseñé nuevamente la agenda. La agenda que había utilizado con el primer grupo en el año 2016, me sirvió como modelo y entonces para no olvidarme y a modo de organizar mis jornadas áulicas e investigativas, anoté los nombres, las escuelas y los días para las entrevistas con las fechas correspondientes. Con respecto a los *lugares* que figuran en la agenda, algunas entrevistas se llevaron a cabo en el aula y posteriormente las observaciones; mientras que otras sesiones de entrevistas fueron realizadas en la bibliotecas de las escuelas que coordinamos en ese momento con los docentes; y otras fueron llevadas a cabo en el patio de las escuelas aprovechando que ya habían terminado sus labores, excepto 1 entrevista fue realizada en la residencia de un docente por decisión del profesor unos minutos antes de ir a su lugar de trabajo.

Otro aspecto que tuve en cuenta antes, durante y después de la entrevista fue la elaboración de la *nota de campo* o *nota reflexiva*. Dentro de los antecedentes investigativos mencionados en el Capítulo III, Morton (2012) y; Roccia, Sacchi y Barbeito (2014), hacen referencia a los *diarios de reflexión* o *comentarios reflexivos*. Esta nota de campo es un registro sistemático, permanente y organizado de las diferentes actividades observadas. Esta nota contenía algunas descripciones que no estaban dentro de las grabaciones. Esas descripciones se focalizaron sobre los siguientes aspectos:

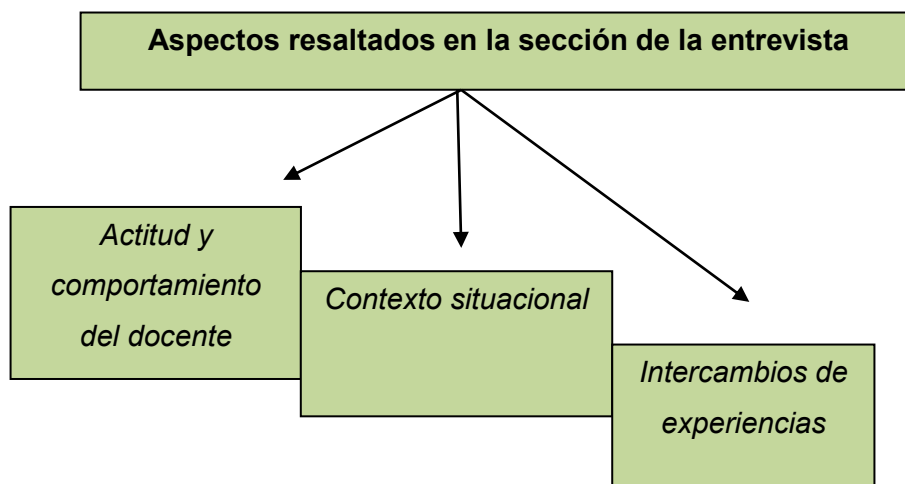


Gráfico N° 4: Aspectos no explicitados en la sección de la entrevista

Fuente: Elaboración propia

Si bien los docentes de esta investigación no habían tenido previa participación en ningún otro estudio realizado en la ciudad de Formosa, hubo interés por parte de los docentes para participar en este trabajo y por la temática respectivamente. La primera evidencia se basa en la predisposición y disponibilidad que tuvieron todos los

participantes en formar parte de esta investigación. Y la segunda evidencia, se manifiesta en las respuestas de los docentes a las dos preguntas que formaron parte de la guía de entrevista: “¿Por qué decidiste ser parte de este proyecto investigativo?” y “¿Qué sugerirías, incluirías, recomendarías para este proyecto en relación con la enseñanza de la gramática a los colegas?”. Estas evidencias se ven plasmadas en las entrevistas transcritas en la sección de Apéndices.

En cuanto al comportamiento de los docentes, cada uno demostró seriedad, profesionalismo y mucho entusiasmo en contribuir desde su lugar de trabajo para esta investigación. Los docentes contestaron las preguntas con mucha naturalidad a pesar de que Taylor y Bogdan (1987) y Brenner (2006) sostienen que la presencia de aparatos digitales como cámaras o grabadoras incomodan a los participantes durante las entrevistas. En esta oportunidad, los docentes adquirieron una actitud positiva ante la presencia de la grabadora de voz. Esta actitud positiva y flexible por parte de los informantes ayudó que la entrevista se extendiera más de lo previsto. La mayoría se sintieron seguros al contestar las preguntas pero en algunos casos, y enfrente a lo nuevo o a la pregunta inesperada en relación con la *cognición docente*, surgió el silencio o una repetición de pregunta por parte de los docentes. De igual manera, a través de la aclaración y ejemplos por parte del entrevistador, los docentes contestaron y siguieron el diálogo. Tanto las preguntas típicas y el silencio ante lo nuevo, cobraron suma relevancia sobre todo en el momento del análisis de los datos.

Otro aspecto de suma relevancia se focaliza sobre el *contexto situacional*. Autores como Escandell Vidal (2003); Vasilachis de Gialdino et al., (2006), hacen hincapié sobre lo contextual. El *contexto* donde tuvo lugar cada una de las entrevistas influyó positivamente en la actitud de cada docente (Mantle-Bromley, 1995). Las sesiones de las entrevistas se llevaron a cabo en diferentes lugares, en diferentes establecimientos educativos, con diferentes docentes y fechas pero en un ambiente muy relajado y tranquilo. Para que una entrevista tenga buenos resultados, es importante que el informante se sienta cómodo y para esto es imprescindible que el contexto físico donde se lleva a cabo la sesión, cumpla con este requisito, (Cohen et al., 2007). Hay un aspecto que comparten entre todos los docentes participantes: que trabajan en un contexto socioeducativo muy vulnerable y diverso que es la comunidad del circuito cinco. Este contexto educativo es uno de los factores que incide en sus áulicas. Atender a la diversidad, en esta localidad y con los alumnos actuales, es una tarea constante. Cabe aclarar que los *aspectos no explicitados en la sección de la entrevista* no fueron alojados dentro del programa *ATLAS.ti* para su análisis en profundidad debido a que estos aspectos contenían solamente datos breves.

Esta entrevista cara a cara con los docentes (Taylor y Bodgan, 1987; López Estrada y Deslauriers, 2011) tuvo su momento de experiencia. Algunas anécdotas y experiencias que intercambiamos antes, durante y después de la conversación reforzaron la recopilación y análisis de los datos. Lo surgido de los intercambios de experiencias con los sujetos participantes posteriormente lo volqué en mi documento *Word* bajo el nombre de *experiencias con informantes del circuito cinco*. Fue muy importante volver a lo plasmado porque de lo escrito anteriormente, surgieron varias ideas en el momento de *procesar, codificar y categorizar* los datos obtenidos de los tres

instrumentos mencionados anteriormente. Relacioné una de estas ideas con la categoría que Raouf (2009) hace mención en su trabajo: la *experiencia personal*. Por lo tanto, la *experiencia*, forma parte de una de las categorías que adopté para el análisis de los datos y que en el Capítulo siguiente será detallada.

4.4.3-*Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los registros etnográficos*

El *registro etnográfico* consistió en la descripción detallada de las diferentes situaciones verbales y no verbales llevadas a cabo en un contexto áulico, en esta ocasión, en las clases de inglés junto con los docentes participantes. Como docente-investigador, plasmé en una hoja de forma escrita las actitudes de los alumnos y de los docentes durante el desarrollo de las clases. Más allá de lo plasmado o registrado en una hoja sobre las observaciones de un contexto situacional, éste registro etnográfico conservó la confidencialidad de los alumnos, de los docentes participantes y de las instituciones involucradas en esta investigación. La ayuda que brindó esta experiencia etnográfica (Rockwell, 2009), es que es un documento elaborado *in situ* donde lo recolectado se transcribió lo más textual posible. En este trabajo, se registraron las intervenciones verbales-no verbales a través de las iniciales *D*: Docente y *A*: Alumno y; los datos de las escuelas: *docente a cargo; escuela N°; fecha; curso; horario; tema/s del día*.

El *registro etnográfico* al igual que la *entrevista*, también requiere de un esquema sobre qué observar y cuándo anotar. Esto es una cuestión que para mí, implica seriedad y una cuidadosa preparación antes de ingresar a observar las clases.

Con respecto a esto, tuve en cuenta las ideas propuestas por Scribano (2008) al plantear que el observador: 1)-debe tener en claro qué aspecto se propone observar; 2)-debe tener en cuenta la manera en que se procedió sistematizar las sesiones de observaciones; 3)-debe establecer la manera en que se controlarán las sesiones de observación y; 4)-debe dejar constancia de la relación entre el observador y el sujeto observado. Teniendo presente esta propuesta, con mi rol de observador no participante, me propuse a observar solamente aquellos aspectos que fueron de pura relevancia para el estudio. En una observación no participante, mi rol era solamente ubicarme en la última parte del salón e ir anotando la situación, sin interferir durante la clase. Las anotaciones de las observaciones me permitieron identificar varios aspectos: 1)-*Materiales didácticos de enseñanza* (Cúneo et al., 2005) utilizados por el docente. 2)-*Teorías y Métodos de enseñanza* (Canale y Swain, 1980; Keeves, 1988; Schanzer, 1999; Kumaravadivelu, 2003b, 2006, 2008; Batista y Salazar, 2003; Wilson y Peterson, 2006; Liu y Shi, 2007; Sánchez Pérez, 2008; Barboni, 2012; Soto, 2014; Banegas, 2014) que subyacen en sus respectivas prácticas áulicas, y 3)-*Proceso de interacción social, comunicativa y cognitiva* entre docente-alumno y alumno-alumno en un contexto áulico (Piaget, 1973; Vygotsky, 1978; Widdowson, 1978; Hall, 2011; Morton, 2012; Wedell y Malderez, 2013). Según Vygotsky (1978), la *interacción* grupal no sólo favorece el desarrollo social del alumno sino también posibilita la resolución de conflictos cognitivos y el avance hacia estructuras más complejas, mientras que

Dörnyei y Murphey (2003) afirman que la *interacción* es más que el contacto, refiere a una situación especial de contacto en el que el comportamiento de cada persona influye en los otros. A continuación, presento el modelo de grilla que utilicé para la recolección de los datos

Observación de clase de carácter no participativa: registro etnográfico-descriptivo

Docente a cargo:

Escuela N°:

**Fecha: Curso:
del día:**

Horario:

Tema/s

Hora	Descripción

Tabla N° 7: Grilla de observación de clase

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla anterior, en la sección de *descripción*, señalé aquellos aspectos que me interesaban a la hora exacta. Por ejemplos, en algunas clases observadas anoté los *comportamientos* de los alumnos y docentes; *interacciones verbales* alumno-alumno y alumno-docente. En otras clases me focalicé en anotar el involucramiento de los alumnos en las actividades propuestas; en otra oportunidad describí el abordaje de la materia por parte del docente, cómo hacía la retroalimentación de algunos aspectos gramaticales (estructuras de la oración, conjugación de verbos) y otras características que resultaron pertinentes para mi investigación.

Como mencioné anteriormente, este tipo de instrumento es la observación “no participativa” (Hernández Campoy y Almeida, 2005, p. 116). Antes de comenzar las observaciones, en algunos *casos*, los docentes explicaban a sus respectivos alumnos la razón de mi presencia en el aula aclarándoles que mi presencia no interferiría durante el desarrollo de la clase. En otros *casos*, decidimos con los docentes participantes no hacer ninguna presentación formal a los alumnos para que la clase se desarrollara de forma natural y que mi presencia no obstaculizara la participación de los alumnos. Gracias a la buena predisposición de los docentes, alumnos y Directivos,

llevé a cabo un total de 09 observaciones: 03 de las cuales en el año 2016 y 06 en el año 2017 durante el primer trimestre del ciclo lectivo. Una observación por cada docente. Me acuerdo que en varias ocasiones pensé en grabar en audio algunos intercambios de situaciones comunicacionales entre los docentes y sus alumnos o de fotografiar algunas actividades que requerían la participación activa de los alumnos dentro del aula. Pero aquí reside la importancia del *consentimiento informado* y de los *aspectos éticos* (Dockrell, 1988; Mauthner, Birch, Jessop y Miller, 2002; González Ávila, 2003).

En el *consentimiento informado* se explicitaba la no utilización de cualquier aparato digital como cámara fotográfica o filmadora durante las observaciones para evitar susceptibilidades en los alumnos y la atención innecesaria que interrumpiese el desarrollo de la clase. Excepto en las sesiones de entrevistas, sí los docentes estaban de acuerdo con la utilización de la grabación de voz. Un aspecto muy interesante que surgió de este instrumento fue que, aquellas descripciones *narrativas* (Johnson y Golombek, 2011), que había plasmado en la grilla de observación y que algunas anotaciones, en ese momento, no representaban nada para mí, al volver a leerlos detenidamente, me di cuenta que detrás de esas anotaciones había algo oculto, algo que sí realmente contribuiría a mi investigación. Haciendo alusión a esta cuestión, Taylor y Bogdan (1987), resaltan la importancia de volver hacia atrás en busca de aquellas anotaciones iniciales con el fin de encontrar algún aspecto de utilidad que se recuerda superficialmente que fue dicho o escrito en aquel momento, pero, si en ese momento no quedó nada plasmado, quiere decir que nunca ocurrió nada.

A continuación se detallan la cantidad de observaciones de clases llevadas a cabo durante la presente investigación.

	Docente Participante	Código	De la escuela N°	Cantidad de observación	Fecha
Fase 1	Ceferino	Docente 1	1	01	06/06/16
	Clara	Docente 2	1	01	08/06/16
	Karen	Docente 3	3	01	08/06/16
	Total: 03	-----	-----	03	-----
Fase 2	Elisa	Docente 4	4	01	14/06/17
	Adriana	Docente 5	4	01	07/04/17
	Marilín	Docente 6	5	01	04/04/17

	Laura	Docente 7	5	01	04/04/17
	Ricardo	Docente 8	6	01	27/04/17
	Susana	Docente 9	6	01	07/06/17
	Total: 06	-----	-----	06	-----
	Total general: 09	-----	-----	09	-----

Tabla N° 8: Total de observación por docente y por establecimiento educativo

Fuente: Elaboración propia

Esta Tabla nos informa que hubo un total de 09 observaciones durante la presente investigación, divididas en dos *fases*: las 3 primeras observaciones durante la *fase 1* y las 6 restantes, durante la *fase 2*.

4.4.4-Agenda: El antes de los registros etnográficos

A modo de organizar mis horarios disponibles en base a los horarios establecidos con los informantes claves de esta investigación, utilicé la misma agenda con el mismo formato que había diseñado para las sesiones de entrevistas. Sin embargo, en esta ocasión y para tener una mejor visualización incluí cada agenda con sus respectivos instrumentos aplicados para la recolección de los datos. A continuación, presento el diseño que utilicé antes de las observaciones de clases:

Docentes:	Escuelas:	Días		
		Lunes:	Miércoles:	Miércoles:
		Lunes: 06/06/16 Horario: 15:40 hrs	Miércoles: 08/06/16 Horario: 10:30 hrs	Miércoles: 08/06/16 Horario: 13:30 hrs
Docente 1	N° 1			
Docente 2	N° 1			
Docente 3	N° 3			

Tabla N° 9: Agenda para el registro etnográfico del primer grupo de docentes de la *fase 1*, año 2016

Fuente: Elaboración propia

Docentes:	Escuelas:	Días:					
		Miércoles: 14/06/17 Horario: 14:30 hrs	Martes: 04/04/17 Horario: 08:20 hrs	Martes: 04/04/17 Horario: 09:35 hrs	Jueves: 27/04/17 Horario: 09:00 hrs	Viernes: 15/04/17 Horario: 15:25 hrs	Miércoles: 07/06/17 Horario: 10:30
Docente 4	N° 4						
Docente 5	N° 4						
Docente 6	N° 5						
Docente 7	N° 5						
Docente 8	N° 6						
Docente 9	N° 6						

Tabla N° 10: Agenda para el registro etnográfico del segundo grupo de docentes de la fase 2, año 2017

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado, describiré de qué manera fue la aplicación y el proceso de recolección de la información a partir de los *documentos*.

4.4.5- Aplicación y proceso de recolección de datos por medio de los documentos

Durante la *fase 1* de mi investigación (año 2016), en el mes de mayo y después de haber validado uno de los instrumentos, me contacté con los docentes participantes de mi investigación. En ese entonces, contaba con 4 participantes, 2 docentes de la escuela secundaria N° 1 y 2 docentes de la escuela N° 3, ambas de la ciudad de Formosa-capital. Pero, como mencioné anteriormente, 1 de los casos pertenecientes a la escuela N° 3, no pudo seguir con el proyecto por cuestiones laborales y por falta de disponibilidad horaria en ese establecimiento educativo. De igual manera, continué con el proyecto con los 3 docentes.

En el mes de mayo solicité a los tres docentes participantes a través de una carta formal junto con la carta de *consentimiento informado* para participar de este proyecto,

que guardaran un registro con copia de la: 1)-*evaluación diagnóstica* de los alumnos; 2)-*producción escrita* de los alumnos; 3)-*evaluación del primer trimestre* y; 4)-*programa anual* del docente. En el caso del primer documento, solicité a los docentes junto con la carta enviada que guardaran varias copias de las evaluaciones tomadas a los alumnos en el período de diagnóstico con sus respectivas correcciones y retroalimentación (Schulz, 2001). En el caso del segundo documento, junto con la carta enviada a los docentes, también les solicité que guardaran evidencias de algunas de las producciones de los alumnos con sus respectivas correcciones. Esas producciones tenían relación con las actividades que fueron realizando durante la clase hasta el período de evaluación trimestral. Tanto las *evaluaciones del diagnóstico* como las copias de las *producciones* de los alumnos me permitieron tener acceso a los primeros datos para el análisis que posteriormente, en el Capítulo siguiente, se verá el entrecruzamiento de los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos.

Para el tercer documento, le solicité a cada docente varias copias de la prueba escrita (individual del primer trimestre del *Ciclo Básico Secundario* o del *Ciclo Orientado Secundario*) de un grupo de alumnos para ampliar el análisis.

Con respecto al último documento (*Programa del docente*), los primeros participantes ya habían tenido conocimiento sobre la entrega de las copias de cada uno de los documentos. Retomando la cuestión de la *flexibilidad*, como una característica propia de una investigación cualitativa, adopté esta característica para darles a los participantes tiempo suficiente para reunir las documentaciones solicitadas. Cabe aclarar que el cierre del primer trimestre correspondiente al *Ciclo Básico Secundario* es en el mes de mayo. Todo el Proceso de recolección de datos por medio de los documentos mencionados anteriormente durante la *fase 1*, se focalizó hasta aquí en los primeros 3 docentes: 2 docentes de la escuela N° 1, y 1 docente de la escuela N° 3.

En cuanto a la *fase 2* de la presente investigación con 6 nuevos participantes: 2 docentes de la N° 4, 2 participantes de la N° 5 y los 2 últimos docentes de la N° 6. El proceso de recolección de datos por medio de los documentos fue similar al que utilicé en la *fase 1*. Después que terminé con las entrevistas y observaciones de clases de los nuevos participantes, ese mismo día les recordé sobre la entrega de los documentos antes del cierre del primer trimestre. Si bien estaban explicitados en el consentimiento informado los documentos solicitados, por *Facebook*, por mensaje de texto y por *Whatsapp*, les envié un recordatorio para la presentación de los mismos.

En el apartado que sigue, me centraré sobre el proceso de la *codificación* y *categorización* de los datos.

4.4.6-Procesamiento de la información: Codificación y Categorización de los datos

Antes de llegar al análisis de los datos, es fundamental resumir la información y “hacerla inteligible” (Yuni y Urbano, 2006, p. 58).

El acto de transcribir las entrevistas y las observaciones me brindó una nueva oportunidad de interactuar de manera más profunda con los datos, con mi contexto de investigación y con el objeto de estudio. La interacción para Strauss y Corbin (2002, p. 65), “significa que un investigador está reaccionando de manera activa con los datos y trabajando con ellos” y refuerzan al decir que, el proceso de análisis hace posible la interacción entre el investigador y los datos.

Por la profundidad del tema y de los datos recolectados de los distintos instrumentos, utilicé el software *ATLAS.ti* versión 8.0. La justificación de utilizar este programa se basa en que me permitió a lo máximo hacer buen uso de la cantidad de información cualitativa sin perder de vista la riqueza que posee cada información ya que este programa es uno de los codificadores de entrevistas más utilizados en las investigaciones cualitativas. También la decisión de utilizar este software se basa en su fácil acceso, ya que cuando cursé el seminario de Taller de Tesis en el año 2015 en este Doctorado, las profesoras hacían mención a este software y de los múltiples beneficios que ofrece en la investigación cualitativa y justamente, un compañero del mismo seminario, nos facilitó este programa ya que él poseía esta versión en aquel momento. Con este software, la codificación y la construcción de las categorías de análisis me resultaron más fáciles.

Para el proceso y análisis de la información tuve en cuenta lo planteado por Strauss y Corbin (2002) sobre la idea de aplicar técnicas y procedimientos para desarrollar un nuevo marco conceptual. En base a este planteamiento, adopté la Teoría Fundamentada que tiene como objetivo generar teoría a partir de los datos obtenidos de diversas fuentes. Para llegar al desarrollo de la teoría, para mí fue importante porque esto implicaba otro nuevo desafío que consistía en seguir algunos pasos para mi análisis. Uno de esos pasos fue la elaboración propia de algunos códigos para establecer las categorías correspondientes. Entonces, a partir de las propuestas señaladas por Strauss y Corbin, desde la Teoría Fundamentada, me propuse construir un entramado teórico y conceptual a partir de las relaciones entre los distintos *ejes* temáticos, las *codificaciones* y *categorías* que surgieron de los mismos datos. Esta es una de las características que presenta la mencionada Teoría, es decir que, los códigos y categorías analizados durante todo el proceso de análisis, emergieron de los mismos datos recolectados.

Después de las minuciosas lecturas de los datos obtenidos de las *entrevistas*, de las *observaciones de clases* y de los *documentos* y de algunas reflexiones, llegó el momento de la codificación de los datos. Para Schettini y Cortazzo (2015, p. 35), “la primera tarea del análisis es *codificar* cada suceso para formar categorías analíticas; implica conceptualizar los datos.”

Para la presente investigación recurrí a la *codificación abierta, axial y selectiva* siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002). Para Strauss y Corbin (2002, p.110), la codificación abierta es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”. Schettini y Cortazzo (2015), sostienen que la codificación abierta es un procedimiento por el cual los datos van adquiriendo significado y a su vez, a los datos se les otorgan un código por el cual hace posible la construcción de un concepto.

Tomando como referencia las pautas de la Teoría Fundamentada, y realizadas las transcripciones de los datos, el proceso de análisis siguió el siguiente orden:

En primer lugar, elaboré la *codificación abierta*. Esta primera etapa al igual que las demás etapas, fue crucial para mí ya que, de esta codificación, se desprendieron las primeras ideas y los primeros pensamientos para luego desarrollar los nuevos conceptos con sus dimensiones. Esta etapa implicaba a)-lectura previa de las transcripciones realizadas; b)-descomposición de los datos en partes discretas de manera minuciosa, subrayando los fragmentos textuales más representativos de los participantes; c)-comparación de esos datos con el fin de encontrar posibles diferencias y similitudes y; d)-agrupamiento y etiquetamiento de los datos que poseen similitudes bajo un concepto abstracto. Esto se llevó a cabo a través de la codificación inductiva.

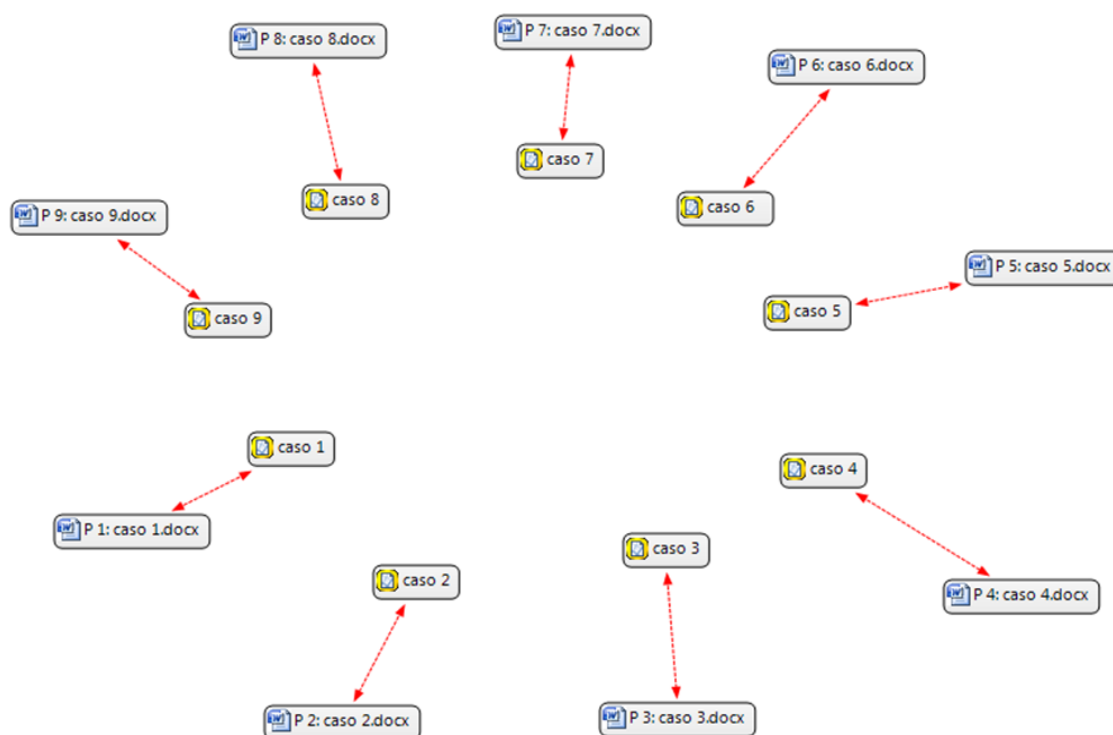


Diagrama N° 1: Documentos primarios por docentes

Fuente: Elaboración propia

En este Diagrama se observan los distintos documentos que constituyen la unidad de análisis del presente trabajo. Cada documento, como se visualiza en el diagrama, está guardado en *Microsoft Word* y archivado dentro de cada Unidad Hermenéutica bajo un nombre: *caso 1* (o *docente 1*); *caso 2* (o *docente 2*); etc.

Después de la creación y designación de los documentos primarios dentro de la *UH*, comencé con la descomposición convirtiendo a esos documentos primarios en unidades de análisis. Esta descomposición, como mencioné anteriormente, consistió en la extracción o selección de algún pasaje de textos representativo asignándole un código o etiqueta. Cabe aclarar que estas etiquetas fueron códigos provisionales que

luego dieron origen a las sub-categorías. Entonces, este primer proceso analítico consistió en la estrategia de la *codificación abierta*.

Las codificaciones restantes (*axial* y *selectiva*), dependen de la *codificación abierta* “porque para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”, (Strauss y Corbin, 2002, p. 111).

La segunda estrategia fue la *codificación axial*. Esta codificación es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134).

La *codificación axial*, para Schettini y Cortazzo, “se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías-propiedades y dimensiones, en torno a una categoría tomada como eje” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 38). Ambos autores afirman que la categorización de los datos y la denominación de las categorías con sus respectivos códigos, forman parte de las primeras etapas de la investigación. La *codificación axial* de los datos para la presente investigación, requería de un trabajo minucioso, es decir, de varias instancias de lecturas y escrituras para llegar a la inducción analítica.

El método inductivo es una de las cualidades que caracteriza a la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Una vez abierto el texto, el siguiente paso fue revisar nuevamente aquellas transcripciones plasmadas en el documento. Esta ida y vuelta de lecturas fue más bien un proceso de análisis reflexivo que, en términos generales, me ayudó a obtener una idea más global sobre el fenómeno de estudio y la forma de ordenar los conceptos que surgieron de los mismos datos recopilados. A partir de esta revisión y en base a la *lectura previa; descomposición; comparación; agrupamiento* y *etiquetamiento* de los datos realizados en la *codificación abierta*, decidí reagrupar los mismos datos relacionando los ejes con las subcategorías “para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

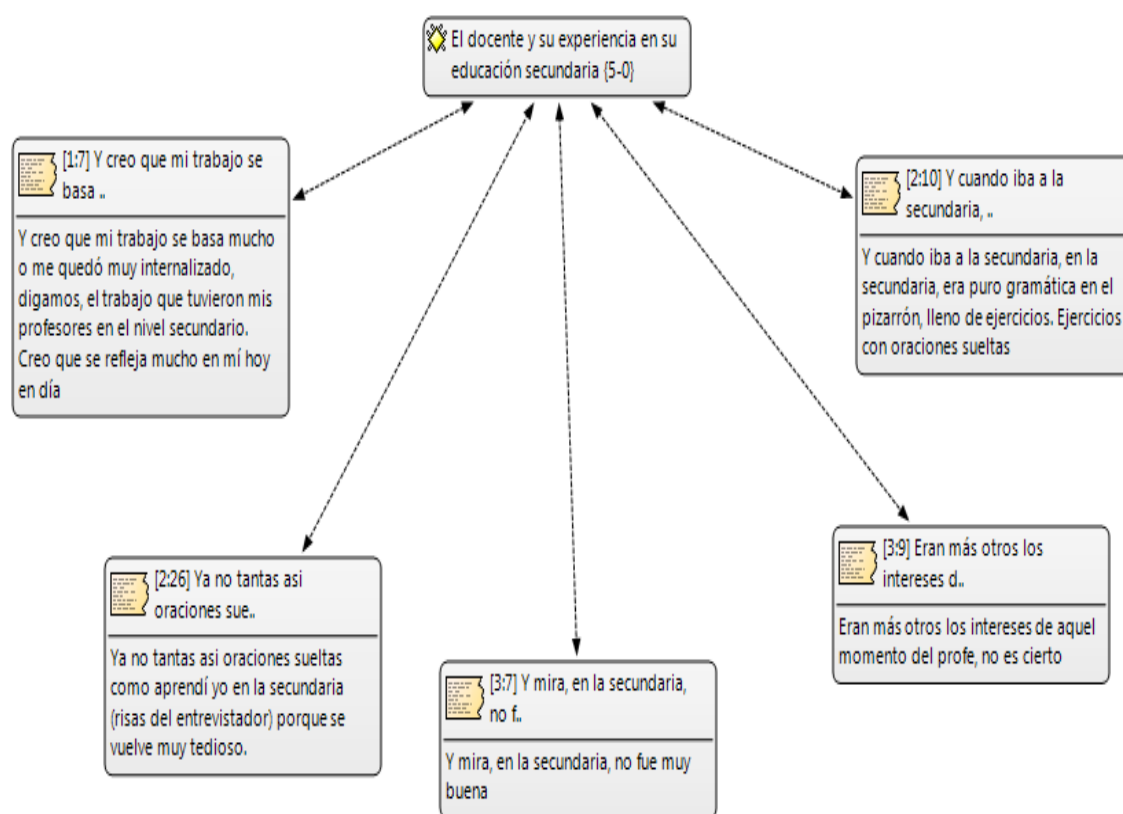


Diagrama N° 2: Relación de códigos

Fuente: Elaboración propia

Y finalmente, llegué a la última etapa: la *codificación selectiva*. Así como la codificación abierta fue una de las más importantes durante el proceso de análisis categorial, esta última, fue la más difícil. Esta etapa también requirió instancias metareflexivas, es decir, volver sobre el camino recorrido. El acto de retomar nuevamente los apuntes y transcripciones me ayudó a organizar los preconceptos que tenía en relación con los *códigos* y *categorías* y fue así que tomé esta ardua tarea de integrar las categorías emergidas de los mismos datos, datos que a su vez, surgieron del “muestreo teórico” (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 38) para generar un nuevo marco conceptual. La *codificación selectiva* es una estrategia que requiere de un proceso más sistemático donde los códigos y las categorías se relacionan con los nuevos conceptos. Este proceso implica la acción de codificar, re-codificar, integrar, mejorar y refinar los datos en categorías o familia de redes. Con esta última codificación, llegué a construir el esquema conceptual entre la teoría y las nuevas categorías en relación con la enseñanza de la gramática desde la perspectiva cognitiva.

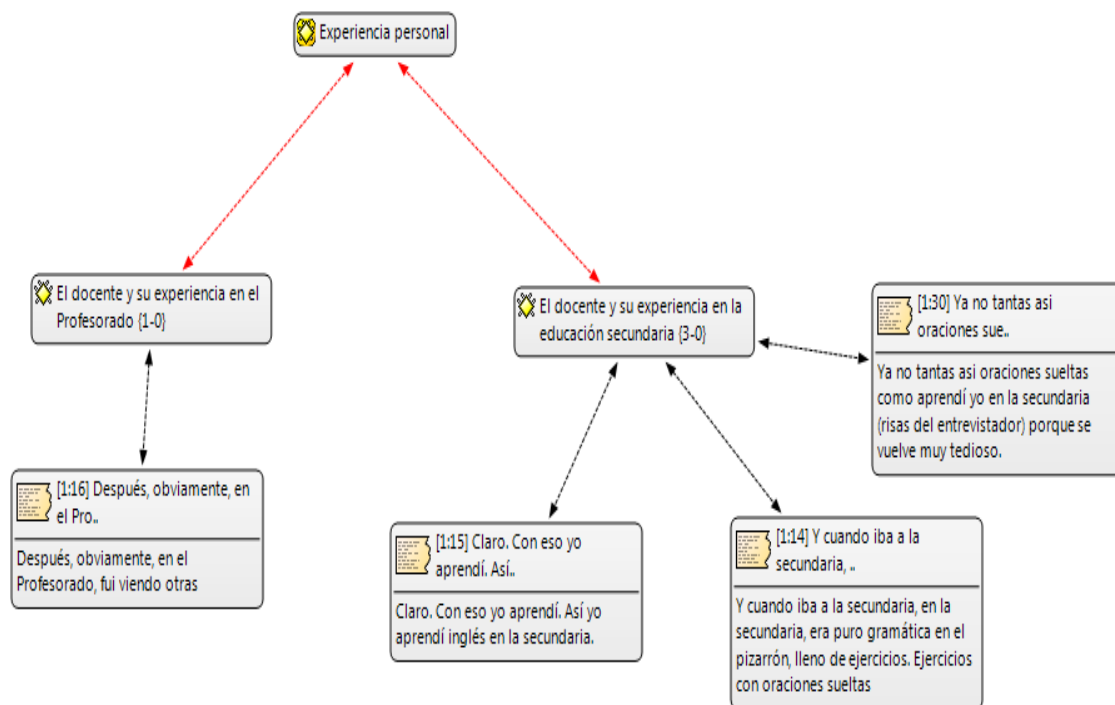


Diagrama N° 3: Familia de redes

Fuente: Elaboración propia

En este ejemplo, se visualiza la relación entre la Dimensión: *Experiencia personal* con los dos Códigos: *El docente y su experiencia en la educación secundaria* y; *El docente y su experiencia en el Profesorado*. A su vez, cada código se sustenta en las citas de los informantes.

La flexibilidad que caracteriza a este *estudio de casos* y al adoptar la Teoría Fundamentada, el proceso de microanálisis (la combinación entre la codificación *abierto* y *axial*), me permitió reflexionar, contrastar, ajustar y reacomodar el sistema de códigos. Esto es apoyado por las ideas expuestas por Schettini y Cortazzo (2015, p. 38), al decir que en el momento de “comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente”.

Si nos remitimos nuevamente en el Capítulo III de la presente Tesis, podemos notar que varios autores en sus investigaciones han recurrido a la *codificación*, *categorización* y *subcategorización* para la organización del análisis de los datos.

A nivel nacional, Sánchez (2010), en su *estudio de casos*, aplicó la codificación *abierto*, *axial* y *selectiva* (Strauss, 1987) para codificar la información obtenida de las sesiones de entrevistas para luego continuar el siguiente paso que consistió en la categorización de los mismos. Si bien los preconceptos surgieron de las preguntas que orientaban la investigación, los códigos y categorías ubicadas dentro de cada tema, a

su vez, surgieron de los mismos datos y no impuestas por los antecedentes investigativos, tal como señala Sánchez (2010). En su investigación, el autor consideró a cada uno de los docentes como *caso único* y las interpretaciones a las palabras textuales que expresaban los docentes participantes, se realizaban en base a lo que acontecía dentro del mismo contexto.

De la misma manera, Banegas (2013), para llevar a cabo su investigación-acción, realizó la codificación inductiva para categorizar los datos que surgieron de las entrevistas grupales. Una de las estrategias de análisis que adoptó el mencionado autor fue tomar a diferentes autores para proceder con el análisis, y siguiendo a Strauss y Corbin (2002), adoptó la *codificación selectiva* con algunos datos que se focalizaban en aquellos temas recurrentes en relación con los materiales desarrollados. Con respecto a la transcripción, según el autor, utilizó algunas convenciones para la representación de los datos. En su caso, utilizó la transcripción en inglés aunque había momentos de *cambios de códigos* (Heller, 1988a; Lanza, 1992; Myers-Scotton, 1993; Vihman, 1998), en ese caso, el autor utilizó los *extractos*, español-inglés priorizando aquellas *palabras destacadas*; *pausas*, reconocidas por medio de puntos y paréntesis y; *palabras o expresiones superpuestas*.

Roccia, Sacchi y Barbeito (2014), también en sus *estudios de casos*, aplicaron la categorización de los datos para describir las relaciones entre creencias pedagógicas del docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en contextos áulicos. Según las autoras, los diferentes temas que surgieron de los datos, se fueron organizando por categorías, y cada categoría incluía diferentes aspectos. Estos aspectos, según las autoras, no surgieron solamente de las sesiones de entrevistas, sino también de otras fuentes, como de los diarios de reflexión.

Sánchez y Borg (2014), en sus *estudios de casos*, también aplicaron la codificación y categorización como método de análisis cualitativos para examinar de qué manera la cognición y el contexto áulico para la enseñanza de la gramática se relacionan entre sí. Los preconceptos sobre los temas no surgieron solamente de las preguntas de investigación, sino también surgieron de otros temas como por ejemplos, conocimiento del docente e historia personal y profesional. Los datos, según los autores, tenían relación con los temas y con los códigos que se les fueron etiquetando al principio. Esta relación de temas y códigos, incluía comentarios y/o aclaraciones. Finalmente, esas codificaciones se agruparon en categorías que también surgieron de los mismos datos. Estos autores, al igual que los mencionados anteriormente, trabajaron con los *extractos* que proporcionaron los diferentes instrumentos de recolección de datos para ilustrar la interpretación de los mismos.

Nuevamente Sánchez (2014), utilizó la codificación y categorización para examinar el impacto que tiene el conocimiento de la gramática sobre las decisiones pedagógicas del docente. En este caso, el procedimiento incluía, primeramente, *análisis temático*, es decir, la relación entre los datos obtenidos y los temas que surgieron de las preguntas que orientaron su investigación. Luego, la *codificación*, que implicaba la inclusión de comentarios y aclaraciones de los diferentes temas para llegar a la *categorización*. Esta etapa implicaba un acomodamiento de los datos codificados dentro de cada tema para agruparlos en categorías. En los *extractos* que el autor

utilizaba, recurría a *los paréntesis* y *cursivas* para ilustrar las palabras en español que fueron traducidas al inglés.

Valenti y Galimberti (2015), hicieron uso de la categorización para verificar cuán efectivo fue la adopción de la metodología aplicada a los participantes. Es decir, la combinación de estrategias metacognitivas con el uso de las *Tics* en un ambiente de aprendizaje combinado. Los datos fueron recolectados en dos instancias. La primera, a través de las actividades de traducción y la segunda, sobre actividades relacionadas con estructuras gramaticales. Para la primera instancia, se tomaron en cuenta el número de estructuras traducidas con exactitud por cada alumno para evaluar el desempeño de los alumnos y; el número de tiempo que los llevó explicar la estrategia que los mismos alumnos aplicaron para traducir cada estructura (lo *metacognitivo*). Para la segunda instancia, se tuvo en cuenta dos aspectos: *formas correctas* e *incorrectas*. Entonces, las autoras, en base a estas instancias, diseñaron dos tipos de categorías discriminándolas por categoría *A*: aquellas traducciones que contenían más de dos estructuras correctas y categoría *B*: aquellas que contenían una respuesta correcta o ninguna respuesta correcta.

A nivel internacional, Phipps y Borg (2009), aplicaron el análisis de la codificación y categorización. Los autores partieron de las categorías iniciales tales como la enseñanza inductiva/deductiva, corrección de aspectos gramaticales (errores y usos). Según los autores, algunas de esas categorías fueron resaltadas mientras que otras categorías fueron agregadas a medida que iban surgiendo de los mismos datos. Por lo tanto, el análisis, para ambos autores, consistía en la *pre-codificación* (transcripción de los datos); *codificación* (resumen de los datos en categorías por jerarquías de nodos a través del programa software *Nvivo*) y; la *teorización* (a partir de la interpretación de la información) para llegar a la conclusión.

Por su parte, Yigitoglu (2011), también organizó sus datos en categorías con el fin de explorar la influencia que presenta la cognición docente sobre la escritura del inglés como Segunda Lengua. Siguiendo un orden establecido, Yigitoglu, en primer lugar, pasó por las instancias de lecturas y re-lecturas de las transcripciones para construir las diferentes categorías que fueron surgiendo de los mismos datos. En segundo lugar, Yigitoglu, tal como sostienen Schettini y Cortazzo (2015), fue etiquetando diferentes temas y sub-temas que por su representatividad y recurrencia, fueron las más destacadas y así fueron incluidas en sus correspondientes categorías.

Para explorar las cogniciones de un grupo de alumnos de Pedagogía en inglés en relación con la enseñanza y aprendizaje del este idioma, Díaz et.al (2010b), afirmaron haber recurrido a las categorías, sub-categorías y dimensiones una vez realizado el análisis de los datos. Los autores, utilizaron, al igual que los autores mencionados anteriormente, los *extractos* o *fragmentos* para ilustrar las interpretaciones.

De la misma manera, Çapan (2014), también señaló haber utilizado las categorías, sub-categorías y dimensiones para examinar las creencias de los docentes en formación desde el espacio curricular de inglés en relación con la enseñanza de la gramática como Lengua Extranjera. En este caso, el procedimiento comprendió dos etapas: la información cuantitativa, por medio de cuestionarios y la información

cualitativa, por medio de entrevistas y notas de campo empleados durante la sesión de observación. Los códigos temáticos surgieron de las transcripciones obtenidas de las sesiones de entrevistas y de las notas de campo que Çapan utilizó durante la investigación. De estos códigos, Çapan etiquetó los datos para la categorización de los temas.

Watson (2015), en su *estudio de casos*, también aplicó la codificación y categorización para explorar las creencias afectivas y las prácticas pedagógicas del docente en el ámbito escolar. Con el fin de construir los relatos contextuales sobre las creencias y prácticas de los participantes, Watson decidió seguir un proceso analítico de carácter descriptivo.

En primer lugar, las transcripciones de las observaciones fueron resumidas con el fin de producir una descripción pedagógica sobre el enfoque utilizado por los participantes, detallando: objetivos de la clase, actividades y usos de la gramática.

En segundo lugar, recurrió a la codificación inductiva a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas. A partir de los códigos fueron surgiendo temas centrales que posteriormente fueron utilizados para la organización de las categorías.

De esta manera, cada uno de los trabajos investigativos mencionados anteriormente me permitió tener una mirada más compleja en lo que respecta a los análisis categoriales y gracias a esta mirada compleja, construí mi propio concepto. Para la construcción y ampliación de cada concepto, nuevamente tuve que tomar ciertas decisiones para ordenar cada código con sus temas y cada tema dentro de cada categoría.

Esta vez, las decisiones implicaban no sólo descartar algunas palabras por otras ya sean por su representatividad o recurrencia sino también comparar conceptos con otros conceptos, teorías con otras teorías y plantear nuevos interrogantes y que esos interrogantes me dieran la respuesta para llegar a una buena interpretación de estos nuevos datos. Como señalan Schettini y Cortazzo (2015), este proceso es una etapa personal y sumamente importante, donde la *creatividad* es un ingrediente crucial para generar una nueva teoría. Fue así que, en esta etapa, usé libremente varias técnicas que usaron algunos autores en sus investigaciones, por ejemplo, la selección de *extractos o fragmentos* de las transcripciones para interpretar los datos y también recurrí, según plantea la Teoría Fundamentada, a la *codificación abierta, axial y selectiva* (siguiendo a Strauss y Corbin, 2002) para construir mi propio marco conceptual.

Todo el proceso de análisis se apoyó, en el software *ATLAS.ti* versión 8.0 y contrastando, como dije anteriormente, los datos por medio de la triangulación.

En el siguiente Gráfico, presento un resumen de todo el proceso analítico.

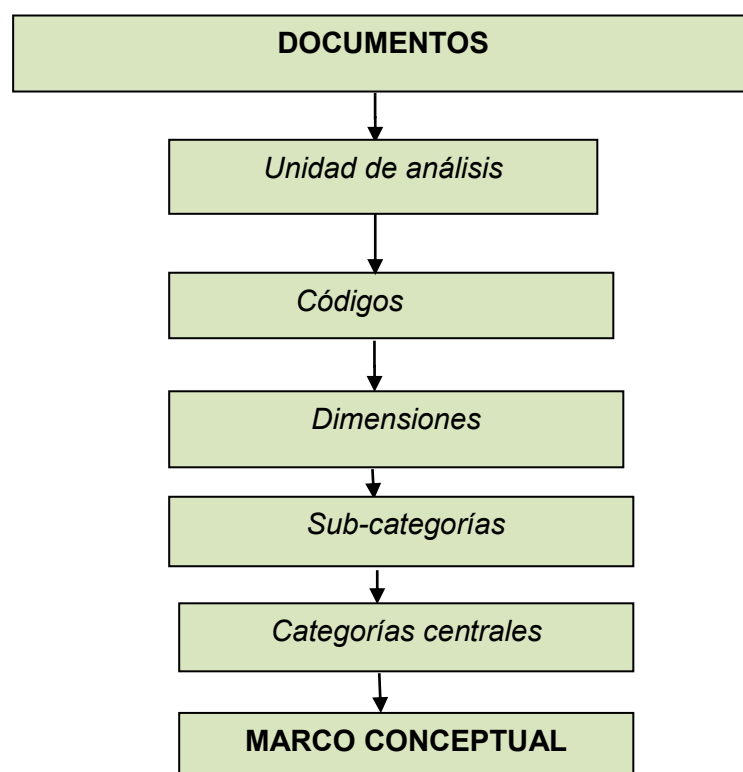


Gráfico N° 5: Proceso analítico

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el tema de la codificación, es necesario mencionar que algunos de los códigos de referencias que utilicé dentro del presente trabajo en relación con los tres instrumentos de recolección de datos fueron:

Para la *entrevista*, la codificación que adopté fue la siguiente:

ED para la *Entrevista del Docente* (seguido del número del *docente*: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); *N* para *Número* de entrevistas con sus respectivos números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); *E* para la *Escuela* al que pertenece el sujeto participante (seguido del número de la institución); *Pr* para el *Párrafo* para especificar la ubicación de esa información con su respectivo número y por último, *R* para el *Renglón* para indicar con precisión dónde está registrada esa información seguido del número del renglón. En síntesis, la codificación quedó de esta manera: *ED+N+E+Pr+R*. A modo de ejemplo, tomé un fragmento de la entrevista llevada a cabo con el docente N° 1 (año 2016).

Hay mucha diversidad. Me tocó trabajar en una escuela de Modalidad aborígen donde manejaban muy poco castellano, y enseñarles inglés ya

era enseñarles una tercera lengua, más o menos, extranjera (ED 1, N 1, E 1, Pr 033, R 1-3).

Para las *observaciones* de clases, la codificación siguió el mismo procedimiento que el anterior:

OC para la *Observación del Docente* (seguido del número del *docente*: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); N para *Número de observación* con su respectivo número (1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); E para mencionar la *Escuela* al que pertenece el/la docente participante (con el número de la escuela); y por último, T para resaltar el *Turno* más representativo durante el intercambio de la información con su respectivo número. Entonces, la codificación utilizada para la observación, como instrumento de recolección de datos, quedó constituida de la siguiente manera: OD+N+E+T.

Como ejemplo, presento el siguiente extracto perteneciente a la docente N° 2 en la observación de clase:

8-Alumno: *What's there in the sitting-room?*

9-Alumno: *There's a sofa*

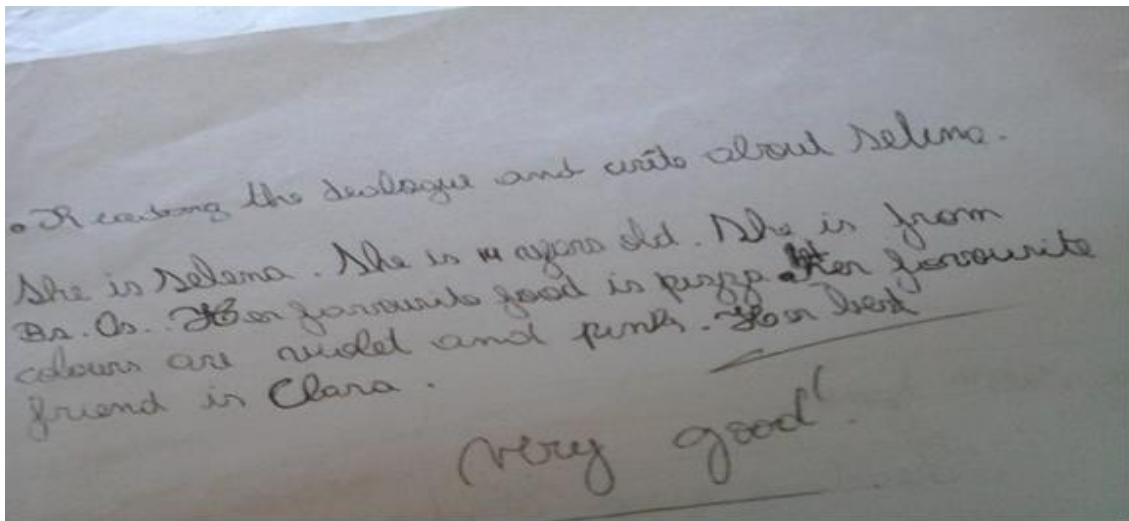
10-Alumno: *Y también hay 3 sillas*

11-Docente: *Very good. Now, say in English*

(OD2, N2, E1, T11)

Con respecto a los *documentos* utilizados, la codificación fue la siguiente:

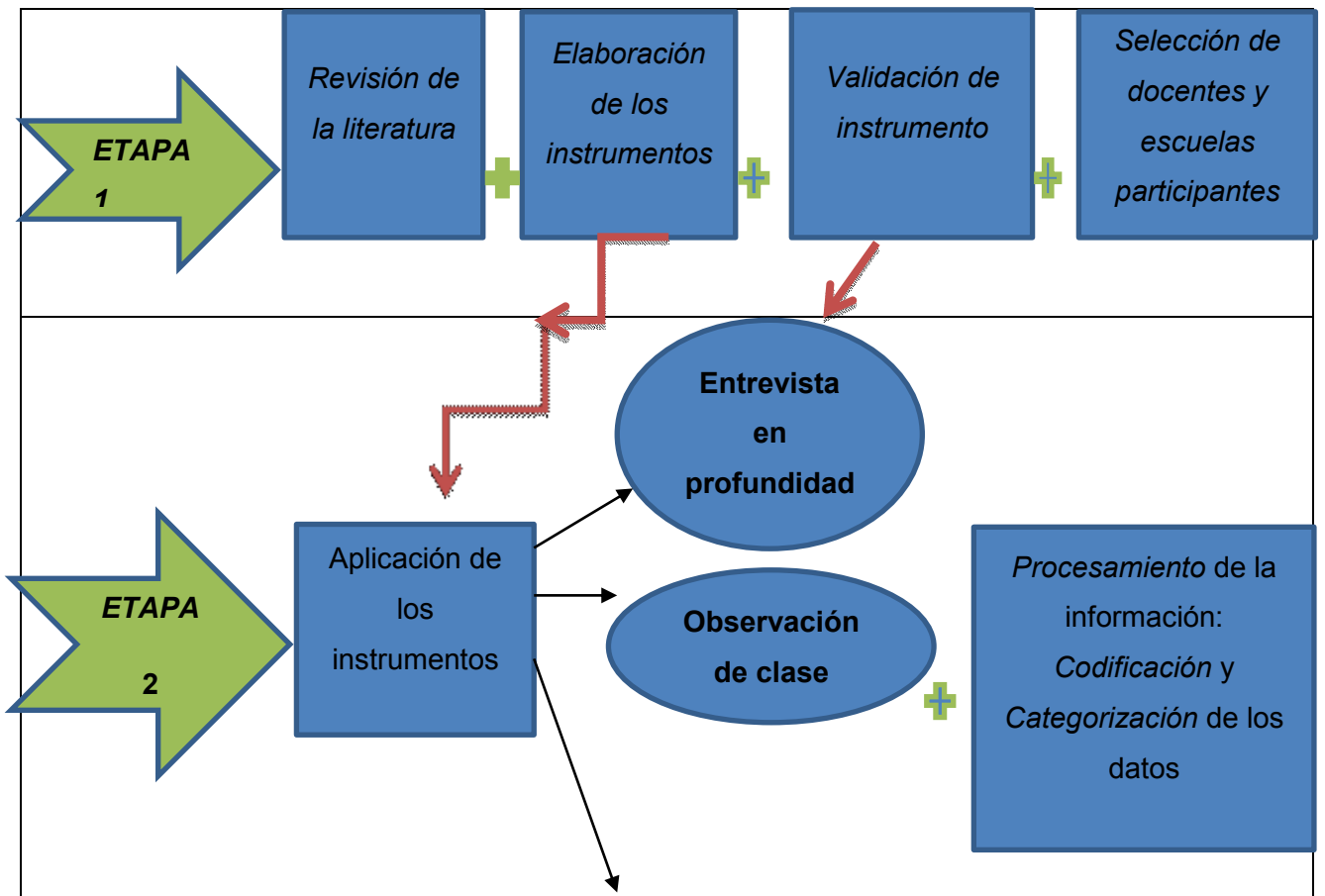
D para *Documento* seguido del tipo de documento (D para *Diagnóstico*; Prod para *Producción*; E para *Evaluación* y, Prog para *Programa*); D para el *Docente* al que pertenece el Documento (con su respectivo número: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); y E para mencionar la *Escuela* del participante con el número de la institución. En resumen, la codificación para los datos obtenidos de este instrumento quedó confeccionada de la siguiente manera: DD/Prod/E/Prog+D+E. A modo de ilustración, tomo un extracto de una de las producciones escritas tomadas por la docente del caso 3 durante el primer trimestre del año 2016.



(DProd, D3, E2)

En relación con la *Etapa 3*, los resultados se presentarán en el siguiente Capítulo de *Resultados y Análisis*.

A modo de síntesis, en la siguiente Tabla se presentan las tres etapas del proceso metodológico del trabajo



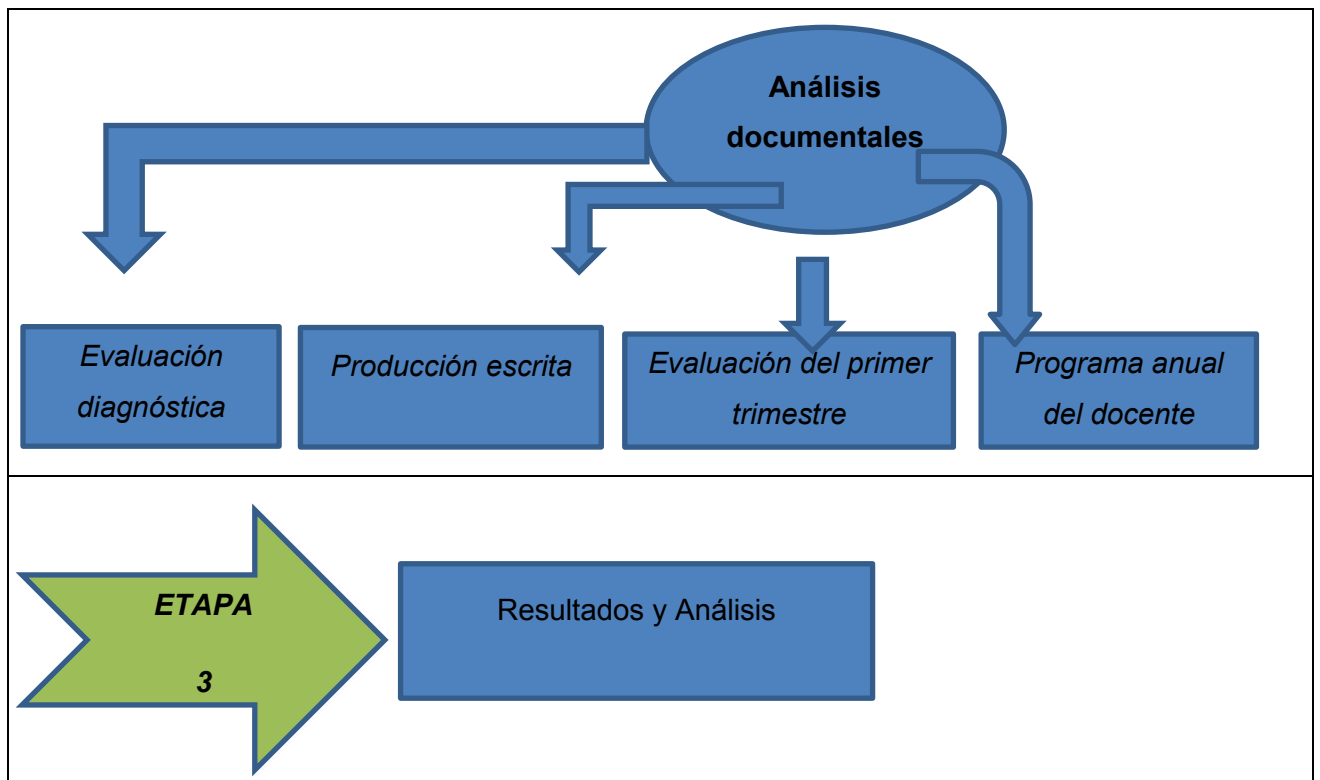


Tabla N° 11: Modelo del proceso metodológico

Fuente: Elaboración propia

4.5-Limitaciones de la investigación

Como en todo trabajo, siempre suelen surgir algunos obstáculos o limitaciones durante el desarrollo de la investigación. A continuación, presentaré las siguientes limitaciones:

La primera limitación tiene que ver con la cantidad de *escuelas*. En esta oportunidad, se trabajó solamente con cinco establecimientos educativos de nivel secundario de gestión estatal. Y el segundo aspecto tiene que ver con la cantidad de docentes involucrados. Si se trabajara con más escuelas vecinas del *circuito cinco* o de la zona céntrica de la misma gestión o privada y con más número de docentes participantes, estoy convencido de que los datos cambiarían y serían más representativos.

4.6-Consideraciones éticas

Para llevar a cabo en profundidad esta investigación, fue imprescindible haber seguido algunos procedimientos éticos que implica una investigación (BERA, 2011).

Primeramente solicité previa autorización a los Señores directivos de las escuelas participantes para llevar a cabo el trabajo de campo en sus instituciones educativas.

Posteriormente, invité a un grupo de docentes de Lengua Extranjera (inglés) de las escuelas involucradas para que sean sujetos de investigación. La invitación al primer

grupo de profesores de la *fase 1* de la investigación le hice llegar por medio de un correo electrónico en el mes de mayo del año 2016 que posteriormente en el mes de junio del mismo año, a cada docente expliqué personalmente el objetivo de la investigación. También aproveché para explicarles los procedimientos y los instrumentos de recolección de datos que utilizaré y también de los derechos que tienen cada uno de ellos para solicitar cualquier duda, aclaraciones en relación con los datos recopilados. Además informé a cada docente que puede abandonar la investigación en el momento que crea necesario ya que la colaboración y la participación es voluntaria y gratuita. Una vez obtenida la confirmación de los docentes para participar del estudio, entregué a cada uno de ellos una carta de consentimiento informado, donde también aclaré que se protegerá la identidad de los docentes, de las instituciones involucradas y de la información obtenida. Esta última se utilizará con fines de la investigación. Con respecto al segundo grupo de profesores pertenecientes a la *fase 2* del año 2017, la invitación y la entrega de la carta de consentimiento informado la realicé de forma personal aclarando cada detalle como hice con el primer grupo.

4.7-A modo de conclusión

Durante el desarrollo del presente Capítulo, describí de forma detallada cuáles fueron las decisiones metodológicas que tomé en cuenta para diseñar el marco metodológico de este estudio. En este Capítulo, presenté al lector cuál fue el diseño metodológico que abordé para llevar a cabo el trabajo de campo. Para los diferentes apartados, como docente-investigador pasé por procesos cognitivos y reflexivos para la adopción de esta investigación cualitativa de carácter interpretativo-descriptivo así también por la toma de decisiones referidas a metodología, selección de las instituciones y docentes participantes, elaboración, reformulación, validación, aplicación de instrumentos y procesos de análisis categoriales. Todos estos aspectos fueron desarrollados detalladamente en el presente Capítulo. Dentro del mismo, también presenté algunos aspectos que consideré necesarios antes de abordar el trabajo de campo. Esos aspectos están dentro de las cuestiones éticas, y finalmente, el Capítulo concluyó con la descripción de los diferentes apartados que desarrollé en este Capítulo. En el Capítulo siguiente, presentaré los resultados y el análisis de los datos obtenidos en esta investigación.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Índice

Pág.

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANALISIS	125
Índice	126
5.1-Introducción	132
5.2-Primera Categoría de análisis: Cognición	177
5.2.1- <i>Conclusión</i>	177
5.3-Segunda Categoría de análisis: Supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés	232
5.3.1- <i>Conclusión</i>	233
5.4-Tercera Categoría de análisis: Factores decisivos para la enseñanza del inglés	296
5.4.1- <i>Conclusión</i>	297

5.1-Introducción

Normalmente, en un estudio de tipo cualitativo, las preguntas de investigación requieren de una formulación constante durante el desarrollo del trabajo de campo. Esto es corroborado por las propias palabras de Creswell (2008, p. 131) al decir lo siguiente: “A menudo, en los estudios cualitativos, las preguntas están bajo continua revisión y reformulación”. En este estudio, las preguntas que orientaron la investigación sufrieron algunas modificaciones durante el desarrollo del presente trabajo de tal manera que las preguntas formuladas quedaron planteadas de esta manera:

Pregunta central

¿De qué manera los docentes de inglés como Lengua Extranjera de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa perciben la cognición para el abordaje de la gramática?

Sub-preguntas

¿Qué supuestos teóricos; creencias pedagógicas y; factores decisivos subyacen en las prácticas pedagógica-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas secundarias N° 1, 3, 4, 5 y 6 de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática?

¿Cómo inciden esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés?

En el presente Capítulo, se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de diferentes técnicas de recolección de datos. Esos datos surgieron de las sesiones de *entrevistas* con cada uno de los informantes claves; de las sesiones de *observaciones de clases* y; de algunos documentos tales como *evaluación diagnóstica; producción escrita; evaluación del primer trimestre y del proyecto/programa áulico del docente*. Los temas emergentes derivaron de cada uno de estos instrumentos y de cada caso estudiado. Estos temas emergentes a su vez, se constituyeron siguiendo la postura de Strauss y Corbin (2002) en Sub-categorías, Dimensiones y Códigos. Para ofrecer una lectura fácil, este Capítulo presenta el análisis de los datos en tres apartados diferentes.

En primer lugar, se presentan los datos relacionados con la **Categoría: Cognición**. Dentro de la Dimensión de la Categoría en cuestión, los elementos constitutivos más destacados en esta investigación fueron: *experiencia personal, prácticas áulicas, teorías de enseñanza y opiniones de los docentes*.

El segundo apartado se refiere a la **Categoría: Supuestos teóricos-metodológicos subyacentes en la enseñanza del inglés**. Dentro de esta segunda Categoría, surgieron las siguientes sub-categorías: *enseñanza del inglés y la realidad contextual; enseñanza de la gramática y; paradigmas de la enseñanza del inglés*.

El tercer apartado se refiere a la **Categoría: Factores decisivos para la enseñanza del inglés**. Las sub-categorías resaltadas dentro de este apartado fueron: *factores*

políticos; factores afectivos; factores contextuales; factores tecnológicos y; factores culturales.

En las siguientes Tablas, se mencionan las tres Categorías mencionadas:

Categoría	Sub-categoría	Dimensiones	Códigos
COGNICIÓN	Creencias sobre la práctica pedagógica	Experiencia personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente y su experiencia en la secundaria. ▪ El docente y su experiencia en el Profesorado.
		Prácticas áulicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activación del conocimiento previo. ▪ Incorporación de recursos didácticos. ▪ Planificación didáctica. ▪ Estrategia de enseñanza. ▪ Evaluación. ▪ Criterios de evaluación. ▪ Articulación con área de Lengua Materna.

		Teorías de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios en la enseñanza del inglés. ▪ Metodología de enseñanza tradicional. ▪ Combinación de métodos. ▪ Enseñanza por repetición.
		Opiniones de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso reflexivo.

Tabla N° 12: Factores cognitivos que inciden en las prácticas áulicas de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Categoría	Sub-categorías	Dimensiones	Códigos
SUPUESTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS SUBYACENTES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	Enseñanza del inglés y la realidad contextual	Contextos diversos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realidad del alumno. ▪ Cuestionamiento del inglés en contexto local. ▪ Influencia del guaraní.
	Enseñanza de la gramática	Perspectivas sobre el abordaje de la gramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La gramática como base. ▪ La gramática y su comparación con otras lenguas.
		Visiones sobre la traducción en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visiones sobre la traducción. ▪ Traductor y su dilema. ▪ Justificación de la traducción.
	Paradigmas sobre enseñanza del inglés	Métodos y teorías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática-traducción. ▪ Enfoque comunicativo. ▪ Paradigma conductista. ▪ Paradigma constructivista

Tabla N° 13: Supuestos teóricos subyacentes en las prácticas áulicas de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Categoría	Sub-categorías	Dimisiones	Códigos
FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	Factores Políticos	Política educativa provincial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Capacidad de Transición Asistida.</i> ▪ <i>P.A.I.R</i> y sus priorizaciones. ▪ <i>Perspectivas sobre el P.A.I.R.</i>
	Factores Afectivos	Tendencias afectivas específicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ausencia de acompañamiento de los padres-tutores.</i> ▪ <i>Vinculación docente-alumno.</i> ▪ <i>Vinculación institución- alumno.</i>
	Factores Contextuales	Contexto local áulico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ausentismo.</i> ▪ <i>Predisposición.</i> ▪ <i>Hábitos.</i> ▪ <i>Limitaciones de contenidos curriculares.</i>
	Factores tecnológicos	Cultura digital como desafío de la tendencia del siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conocimiento de la digitalización.</i> ▪ <i>Adaptación a los nativos digitales.</i>
		Usos estratégicos del chip tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Relación chip-celular.</i> ▪ <i>El chip de la memoria y su importancia.</i>
		Visiones sobre el uso de las netbooks en contexto local	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Internet y su falencia en contexto áulico formoseño.</i> ▪ <i>Fracaso de las netbooks en las aulas.</i>

	Factores culturales	Aspectos de la interculturalidad como tendencias del siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidad cultural. ▪ Respeto. ▪ Valores. ▪ E.S./ y su transversalidad. ▪ Inclusión del grupo-clase
--	---------------------	--	--

Tabla N° 14: Factores que inciden en las prácticas áulicas de los docentes

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 12, pone en evidencia uno de los temas centrales de la presente Tesis: la *Cognición docente* (Borg 2003a, 2006; Atkinson, 2011; Sánchez y Borg, 2014). En esta Tabla, se observan los distintos componentes que forman parte de las *creencias pedagógicas* (Griva y Chostelidou, 2011; Diaz et al., 2010a). Otro tema central del presente trabajo se observa en la Tabla 13, que pone de manifiesto la relevancia de tres aspectos fundamentales en las praxis pedagógicas: la *enseñanza del inglés* en mi contexto de investigación; la *gramática* como elemento constitutivo de la lengua y que sigue siendo un debate latente y; los paradigmas metodológicos: los distintos *métodos* y *teorías* que, a pesar de las divergencias, aún siguen vigentes en las aulas del siglo XXI, mientras que en la Tabla 14, se presentan los factores condicionantes sobre las prácticas áulicas de los docentes.

5.2-Primera Categoría de análisis: Cognición

Hay factores que influyen considerablemente sobre las prácticas docentes. *La experiencia personal*, constituye uno de los componentes de la *cognición docente* (Borg, 2003a, 2006; Sánchez, 2010, 2012, 2013; Sánchez y Borg, 2014; Atkinson, 2011), tal así que Yigitoglu (2011) y Raouf (2009) adoptaron las *experiencias* como categoría de análisis.

A continuación, en el Diagrama 4 se presenta el primer esquema de análisis correspondiente a la Categoría: **Cognición**

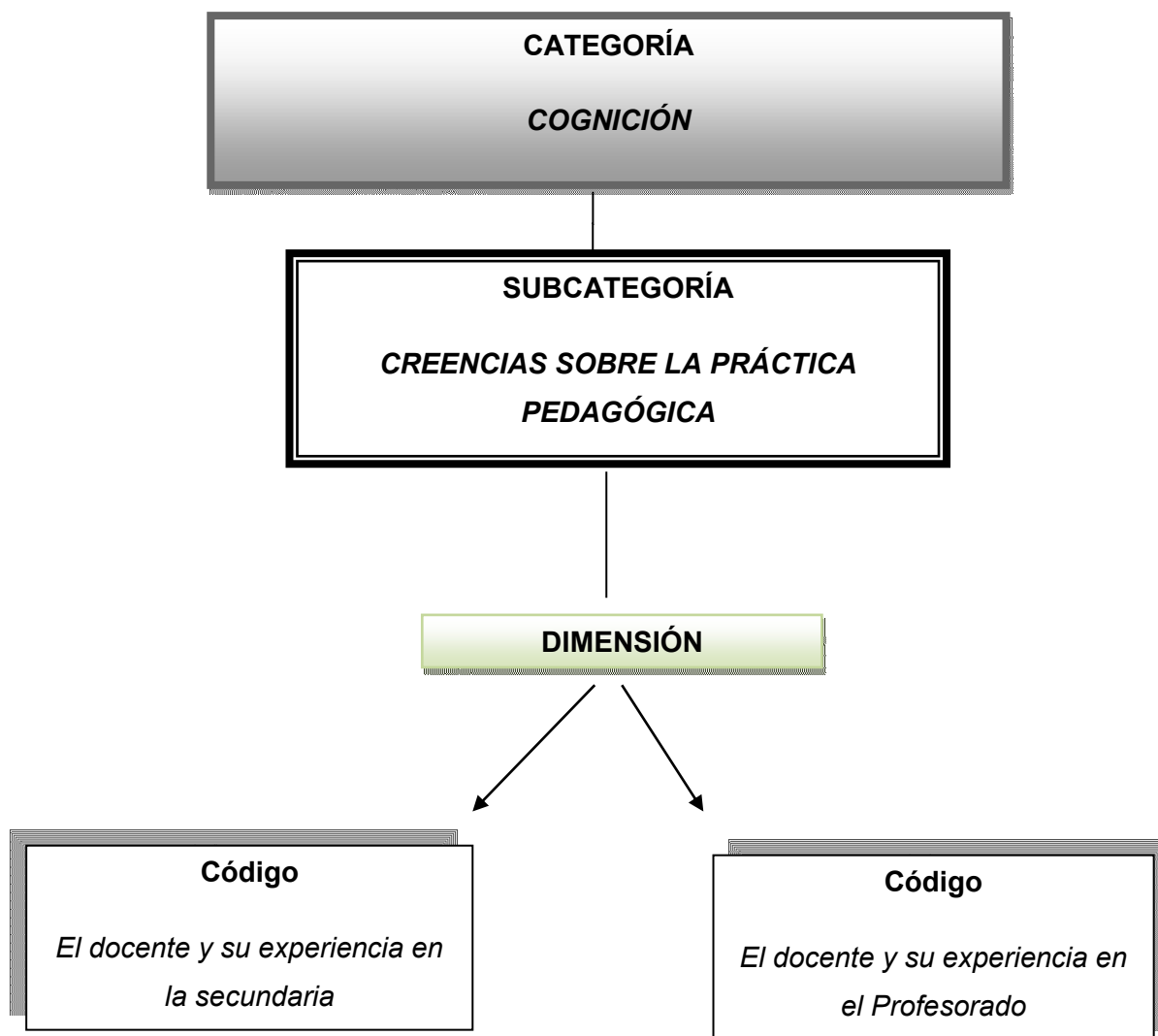


Diagrama N° 4: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN

Fuente: Elaboración propia

De la primera **Dimensión: Experiencia personal**, tal como aparece en el Diagrama, surgieron dos Códigos de análisis: *El docente y su experiencia en la secundaria* y *El docente y su experiencia en el Profesorado*.

Los docentes participantes del presente estudio de casos, en las sesiones de entrevistas, informaron que la *experiencia personal* vivida tanto en la educación secundaria como en el Profesorado, fue un factor cognitivo muy importante en sus vidas profesionales.

Algunos de los docentes afirmaron que durante su educación secundaria, la enseñanza del inglés fue totalmente tradicional (Grammar-translation method)

(Burgess y Etherington, 2002; Raouf, 2009; Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Zamora y Argota, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012). Las actividades eran de completamientos; de oraciones sueltas para analizar en el pizarrón. Mientras que otros docentes, revelaron que la enseñanza del inglés en la secundaria, no se basaba en lo gramatical. Eran otros los intereses de los docentes en ese entonces. Algunos se focalizaban sobre la literatura y otros utilizaban la *repetición* para las actividades áulicas. Estas frustraciones de los participantes sirvieron de base para reflexionar y a partir de esa reflexión (Edge, 2011; Porto, 2012), ayudar a incursionar a los alumnos de esta nueva generación en nuevas propuestas didácticas para enriquecer la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Las experiencias vividas en el Profesorado, también marcaron huellas indelebles a algunos de los informantes. Una de las ideas surgidas de las sesiones de entrevistas, apareció la cuestión de *conocimientos previos*. En el Profesorado, según algunos participantes, son pocos los docentes que toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos al ingresar a la Carrera.

Si los docentes quieren que los alumnos se conviertan en constructores del conocimiento, en vez de recibir la información de forma pasiva, sería interesante que los Profesorados como institución modifiquen sus prácticas pedagógicas a efectos de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias que les servirán en el futuro. Dichas modificaciones en los salones de clases se pueden producir cuando los docentes, por medio de la reflexión (Camps, 2001) sobre sus quehaceres educativos, encuentren posibles soluciones para mejorar su desempeño profesional. Los Profesorados, no deberían solamente impartir conocimientos, sino que también, deberían interesarse sobre qué conocimientos posee el sujeto al ingresar a la Carrera y seguir orientando y guiándolo durante el proceso de su formación.

La experiencia de las personas, según Wenger (1998), se va construyendo a partir del aprendizaje. También en algunas entrevistas surgieron propuestas interesantes sobre la importancia de enseñar y profundizar la gramática en los Profesorados, la atención afectiva hacia los alumnos y del rescate de los valores, este último, aspecto fundamental de la educación intercultural.

En los fragmentos seleccionados que se presentan a continuación, se evidencian las distintas visiones que los docentes tienen sobre la experiencia previa de aprendizaje (Sánchez, 2011), como primer elemento constitutivo de la *cognición docente*.

Y cuando iba a la secundaria, en la secundaria, era pura gramática en el pizarrón, lleno de ejercicios. Ejercicios con oraciones sueltas (ED2, N 1, E 1, Pr 067, R 1-2)

Yo voy vinculando todo. Siempre, a veces, me inclino un poco más por la gramática para que sepan que el presente simple es re complicado, es muy largo, pero, a veces también voy dejando de lado, aplicar tanta gramática correctamente, sino que ellos vayan viendo el por qué, cómo se usa pero ya dentro de un texto. Ya no tantas así oraciones sueltas como

aprendí yo en la secundaria porque se vuelve muy tedioso. A veces es necesario (ED 2, N 1, E 1, Pr 109, R 1-5)

Y mirá, en la secundaria, no fue muy buena (ED 3, N 1, E 3, Pr 066, R 1)

Y, se enfocaba más desde el punto de vista literario. No le daban mucho interés a la parte de la gramática. Era más Literatura. No íbamos por la parte estructural (ED 3, N 1, E 3, Pr 068, R 1-3)

Porque yo en la secundaria sufrí muchísimo con inglés (ED 5, N 1, E 4, Pr 204, R 1)

O sea que, padecí mucho (ED 5, N 1, E 4, Pr 206, R 1)

Sí, en la secundaria, eh siempre...como tenía un poquito de conocimiento del inglés, por ahí, y eran contenidos mínimos, nosotros no desarrollamos mucho de gramática. Si bien era enfocado a la gramática, yo me acuerdo que habían en ese entonces, muchos baches. Yo experimenté mucha frustración en cuanto a los contenidos porque por ahí las fotocopias con las cuales nosotros trabajábamos no estaban...no nos explicaban mucho y eran simples ejercicios de completamiento (ED 8, N 1, E 6, Pr 155, R 1-6)

Y eran años donde la enseñanza era mucho más guiada. La disciplina era otra y quizás las limitaciones mentales nuestras tenían que ver con lo que se nos decía que había que hacer. No teníamos por ahí tampoco tanta información disponible ni tampoco tantas ganas de ser difíciles ni revelarnos ante nada (ED 9, N 1, E 6, Pr 104, R 1-4)

En los tiempos de secundaria, de mi educación secundaria, era gradual, muy secuenciada, el verbo to be en 1° año, no salíamos de eso. Y los libros tenían todos esos el "English Alive", el azul. Teníamos todos sobre verbo to be, no salíamos de ese contexto, que está muy bien, estuvo muy bien. Fue muy buen afianzador (ED 9, N 1, E 6, Pr 104, R 7-10)

Los fragmentos de la docente Clara (*Docente N° 2*), ilustran la importancia de la gramática durante su educación secundaria. La frase "(...) *me inclino un poco más por la gramática...*", nos devela sobre las huellas que le dejó el aprendizaje de la gramática en ese entonces y de qué forma repercute esa experiencia en su vida profesional.

Si bien la docente recurre a la gramática para desarrollar sus actividades áulicas se contradice al señalar lo siguiente "(...) *pero, a veces también voy dejando de lado, aplicar tanta gramática correctamente...*". Esta cita nos da a entender que la participante trata de no aplicar la gramática de la forma que ella solía aprender en la secundaria porque de lo contrario *se vuelve tedioso* tal como afirma la participante. Esto hace que el alumno pierda el interés en las clases. Hay que tener presente que lo que anhelamos es que las clases sean placenteras tanto para el alumno como para el docente. Lo que sí se ve claramente es que este aspecto constitutivo de la Lengua que es la gramática, aún prevalece en las clases de la presente participante al señalar que

“a veces es necesario”. Esto es apoyado por las ideas de Burgess y Etherington (2002); Raouf (2009); Baleghizadeh y Farshchi (2009); Rodríguez Gonzalo (2012) y Çapan (2014), sobre la importancia de la gramática y que es un elemento crucial de la lengua. La permanencia o no de la gramática dentro de los programas áulicos depende de la importancia que le da cada docente.

De igual manera, hay docentes que tuvieron una experiencia totalmente diferente a la que tuvo la docente N° 2.

Tanto los docentes N° 3, 5 y 8 afirmaron haber tenido una experiencia no muy buena en su educación secundaria. Estos docentes revelaron que la gramática no fue el aspecto fundamental. Según la informante Karen (*docente 3*), eran otras las prioridades en ese entonces. La enseñanza del inglés se focalizaba más en los aspectos literarios que gramaticales. La docente N° 5, tuvo una educación secundaria netamente gramatical en las clases de inglés. El docente Ricardo (*docente 8*), sin embargo reveló que los aspectos gramaticales en las clases de inglés no ocupaban un primer plano al decir: “(...) *nosotros no desarrollamos mucho de gramática...*”. Según el informante, las actividades eran de *repetición*. Con “...*Yo experimenté mucha frustración...*”, nos remonta a las ideas de Liu y Shi (2007), sobre la frustración que provocaba en los alumnos algunos métodos tradicionales de incursionar en ellos estrategias de enseñanza basada en la *memorización* o *repetición*, repetición como el que había experimentado el docente N° 8 en su educación secundaria. La docente N° 9, sin embargo, si bien no hizo mención sobre la enseñanza de la gramática en su educación secundaria, con la frase “*Y eran años donde la enseñanza era mucho más guiada...*”, da a entender que en ese entonces, la vinculación del docente con el alumno era más cercana “*La disciplina era otra (...)*”.

También ha habido buenas y malas experiencias durante la formación de algunos participantes en la carrera del Profesorado. Uno de los aspectos centrales fue el hecho de que algunos docentes formadores no tenían en cuenta el bagaje cultural del que disponían los ingresantes. Esta cuestión se evidencia en los siguientes extractos:

Y de las que yo tuve en el Profesorado, en el Profesorado algunas profes eran: “tomá, leé”. Si interpretaste: bien, si no interpretaste: lo lamento. Y cada uno iba a su ritmo. No habia tampoco mucho interés, porque en el Profesorado por ejemplo, se da todo por dado, todo por entendido, por sabido. Ahi si viniste con una base... (ED 3, N 1, E 3, Pr 128, R 1-5)

Son muy pocos los profes que se detienen a mirar eso [conocimiento previo] quienes son lo que por ahi tienen un conocimiento previo, bueno, pero, la mayoría de los profes dan como entendido, como sabido. Como que el estudiante ya viene con una... (ED 3, N 1, E 3, Pr 131, R 1-4)

El Profesorado fue una...yo lo viví bien porque traté de tomar desde el aprendizaje empírico. Por esas cuestiones de la vida, yo no tenia todo el tiempo disponible para estudiar, entonces, siempre en los exámenes de gramática los hacia relacionando con los ejemplos y terminaba inventando a veces definiciones caseras en la propia mesa de examen y tuve la

suerte que mis profesoras accedían a esas definiciones, a esos conceptos (ED 9, N 1, E 6, Pr 106, R 1-6)

Los conocimientos previos me ayudaron a superar eso inclusive en muchas materias pero no fui una gran estudiante de todos los textos que nos daban igual pasé por buenas calificaciones pero siempre recurriendo a aquellos. Sí, la gramática que se nos daban era puramente gramática (ED 9, N 1, E 6, Pr 108, R 1-4)

En los dos primeros extractos, la docente N° 3 manifestó que en el Profesorado de inglés, durante su formación no se tenía en cuenta el conocimiento previo que el alumno posee. Esta construcción tiene lugar cuando se conecta lo nuevo con los conocimientos que el alumno ya posee. El aprendizaje no se lleva a cabo de forma aislada, sino más bien se construye en interacciones comunicativas con otros. Tomando como ejemplo la *experiencia* como elemento constitutivo de las creencias pedagógicas del docente (Phipps y Borg, 2009; Díaz et al., 2010a; Griva y Chostelidou, 2011; Çapan, 2014; Roccia et al., 2014), la cognición tiene una enorme incidencia sobre lo que el docente *enseña*. También un Documento Oficial como el *Marco General de Política Curricular (2007)* hace eco sobre lo *experiencial* como un factor importante por el cual el sujeto se va constituyendo. Si bien las experiencias previas juegan un rol fundamental para la constitución del sujeto, dicha experiencia para la docente entrevistada durante su formación no fue la más significativa.

Si bien la docente N° 3 afirmó que en el Profesorado son pocos los docentes que recurrían a la activación del conocimiento previo del alumnado, los dos extractos siguientes explican lo contrario. Los extractos de Susana, la docente N° 9, ponen en evidencia la otra visión de los docentes del Profesorado de inglés. Para Murray y Christison (2012), los Programas de estudios en los Profesorados, juegan un papel importante no sólo en la educación actual sino también para los futuros egresados.

En su caso, fue muy importante haber recurrido a sus conocimientos previos y lo más interesante que resaltó fue que los docentes hayan aceptado que Susana vinculara los conocimientos con la nueva información y gracias a que le dieron la posibilidad de activar dicho conocimiento, pudo transferirlo también a otras materias.

A modo de reflexión (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Edge, 2011), la *experiencia* también sirve como una forma de reflexionar y esta metareflexión nos ayudará a cambiar nuestra visión en lo que respecta a la enseñanza del inglés en un contexto áulico (Murray y Christison, 2012; Wedell y Malderez, 2013).

La docente N° 9, refuerza al decir:

Yo digo que es importante también tener una enseñanza de gramática fuerte necesaria en un Profesorado ahí no me aparto. Ahí sí tiene que ser, creo, tiene que ser intensiva la enseñanza de la gramática (ED 9, N 1, E 6, Pr 108, R 4-6)

Con esto, sugiere que la enseñanza de la gramática en el Profesorado fuese más “fuerte” e “intensiva”, a pesar de que Ricardo, docente N° 8, haya recibido una muy buena formación en el estudio de la gramática en el Profesorado.

Claro, tuvimos, pero, más allá de eso, eh...fue una cosa diferente. Yo no esperaba ese estudio de la gramática en el Profesorado. Estábamos acostumbrados al inglés de la secundaria (ED 8, N 1, E 6, Pr 165, R 1-3)

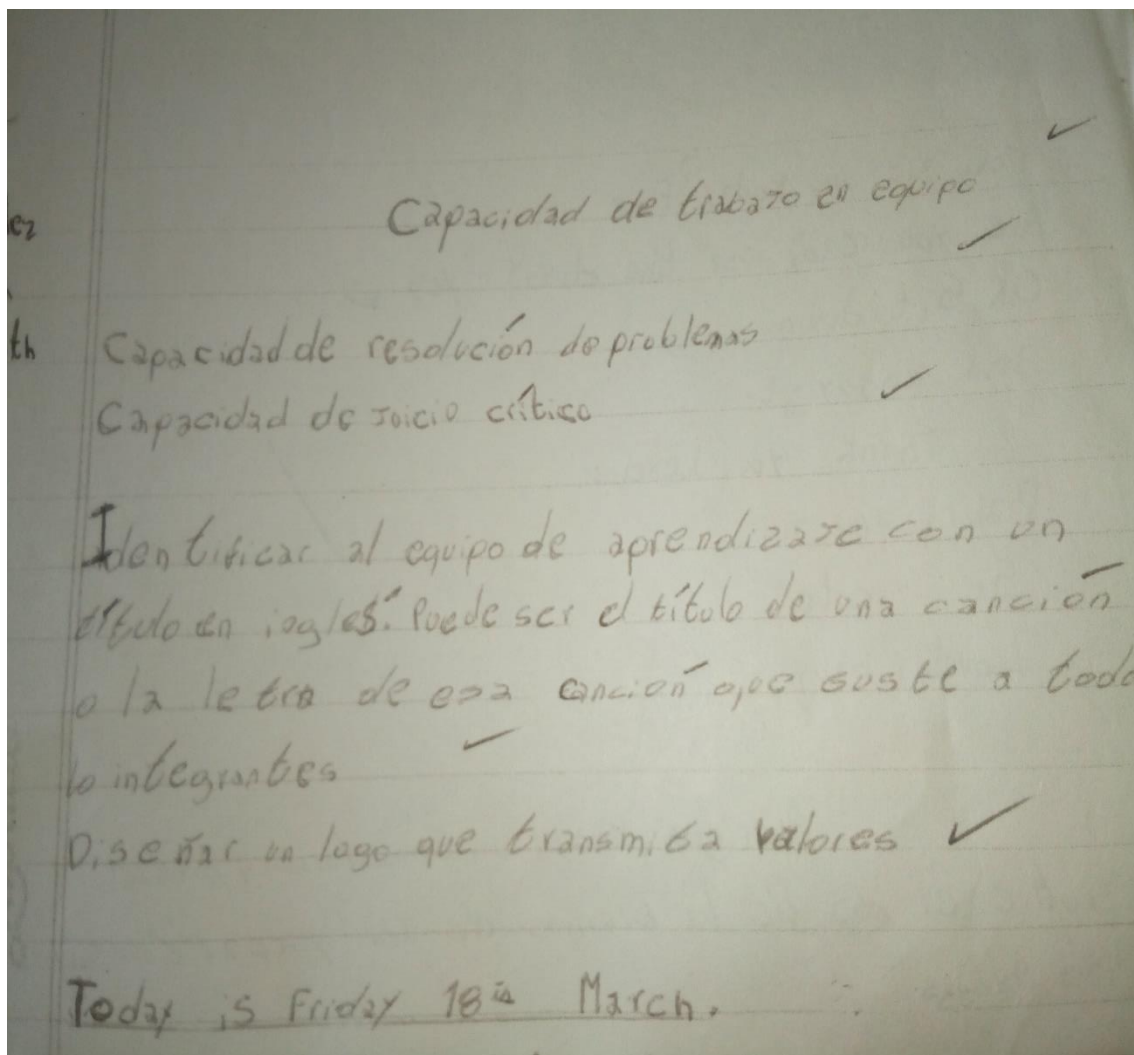
Hay dos aspectos de suma relevancia que mencionan los docentes N° 8 y 9: lo afectivo y los valores:

La experiencia personal. Exactamente. La verdad, me analizo yo y a partir de cómo me siento, trato de que ellos se sientan bien en el aula, con respecto a la... porque al ser una [escuela] técnica, necesitan cierto rigor, necesitan cierto orden un poquito más que las normales porque trabajan con herramientas, son trabajos peligrosos. Muchas veces necesitan estar ordenados, necesitan ser disciplinados y por ahí, muchas veces, en el afán de lograr ese orden, se dejan de lado otras cuestiones como estas de la afectividad y hay que trabajarlo bien, hay que trabajarlo conscientemente, hay que dedicarse un poco más, un poco más de tiempo hay que dedicarle a esto y se puede, se puede y los resultados se notan, se notan (ED 8, N 1, E6, Pr 087, R 1-9)

Entonces, todo eso hacía un replanteo, un momento de reflexión y mi transmisión de conocimiento siempre ha ido...siempre fue ligado a lo personal, al rescate de los valores (ED 9, N 1, E 6, Pr 146, R 1-3)

En la reflexión que hicieron los docentes mencionados (N° 8 y 9), pone en evidencia de que es importante, en algunos casos, salir de lo estructural o de lo prescripto, para ocuparse de ciertos aspectos, como es la *afectividad*. La diversidad es lo que caracteriza al aula de lengua extranjera y esta diversidad, a su vez, invita a atender a cada alumno ya que cada estudiante es un caso particular con realidades diferentes. Baleghizadeh y Farshchi (2009), sostienen que dentro de los factores contextuales influyentes sobre las prácticas pedagógicas de los docentes se resaltan las características particulares de los alumnos y lo afectivo.

Otro aspecto que surgió fue la cuestión de los *valores*. La docente N° 9, con “(...) *al rescate de los valores*”, resalta la importancia de trabajar y reforzar los valores, los valores compartidos (Pring, 1995; Halstead, 1996). En relación con este aspecto, el extracto (scaneado) refleja la importancia de trabajar los valores en las clases de inglés.



(DProd, D 9, E 6)

(Tomado de una de las producciones escritas de un alumno de la docente N° 9)

La imagen de arriba pertenece a una de las producciones escritas de los alumnos de la docente N° 9. Este ejemplo ilustra el énfasis que la profesora de inglés le otorga para trabajar la cuestión de los valores a través de una de las capacidades que es trabajo con otros (*Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012) y lo hace por medio de las canciones en inglés.

En el Diagrama 5, se presentan nuevos códigos de análisis pertenecientes a la primera Categoría.

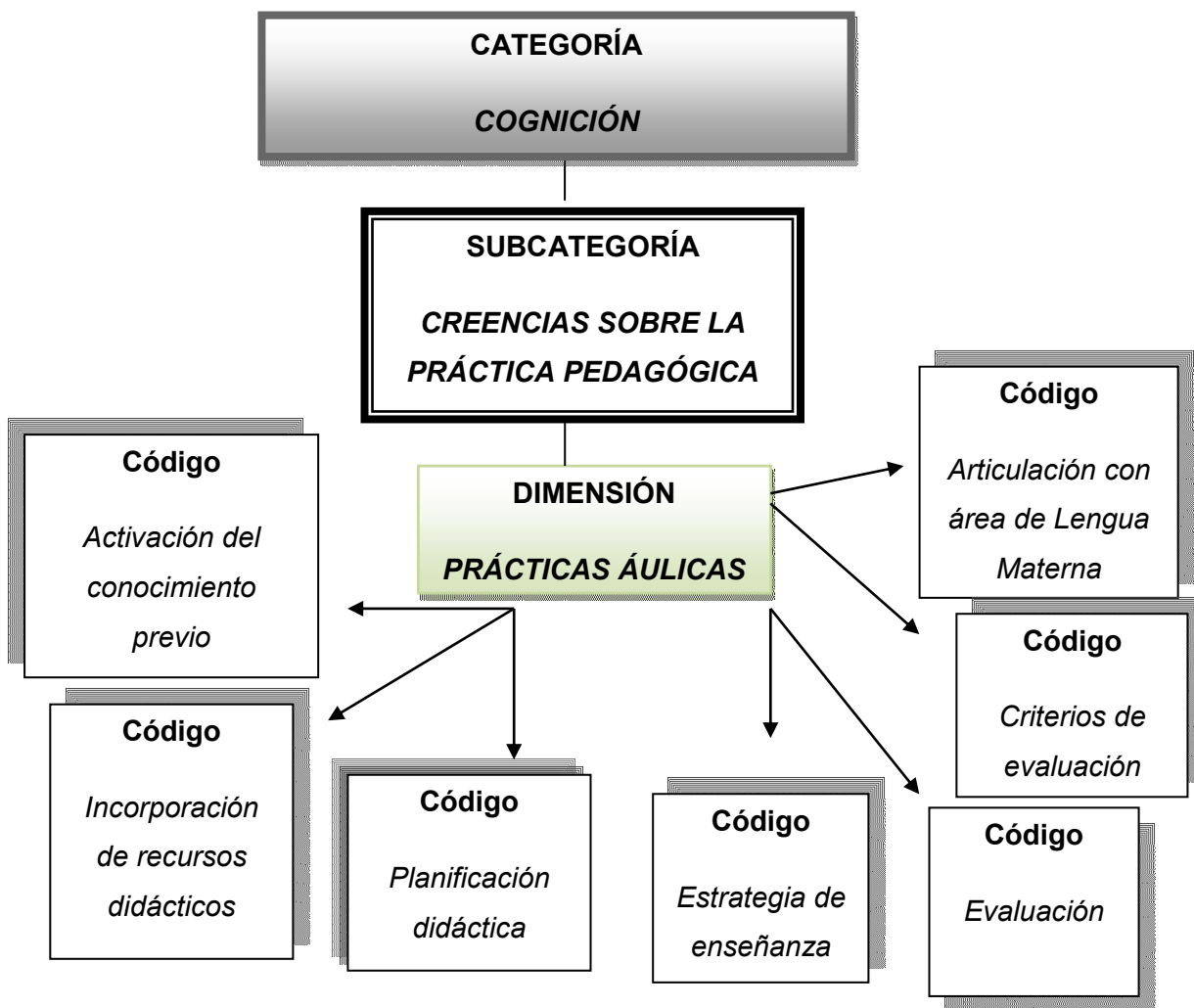


Diagrama N° 5: Esquema del segundo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN

Fuente: Elaboración propia

Las *prácticas áulicas* al igual que la *experiencia personal* también tienen una fuerte influencia sobre lo que los docentes, *hacen, dicen y piensan*. En esta oportunidad, mencionaré a 7 Códigos que conforman la segunda **Dimensión: prácticas áulicas** y que a su vez, se fundamentan en los datos obtenidos de los diferentes instrumentos. Esos Códigos son: *Activación del conocimiento previo*, *Incorporación de recursos didácticos*, *Planificación didáctica*, *Estrategia de enseñanza*, *Evaluación*, *Criterios de evaluación* y *Articulación con área de Lengua Materna*.

Las creencias pedagógicas juegan un papel importante en relación con las prácticas áulicas del docente (Basturkmen, Loewen y Ellis, 2004).

Para la construcción del conocimiento es importante partir de lo que el alumno ya conoce y en base a ese conocimiento activar las nuevas ideas. En los extractos que

siguen, algunos de los docentes participantes señalaron sobre la importancia de la *activación del conocimiento previo* del alumno.

Trato de integrar todo. Primero hago un diagnóstico en qué nivel están los chicos, y después voy tratando de incorporar vocabulario, estructuras gramaticales, utilizando el vocabulario que ellos ya manejan y de ahí en más, tratar de integrar todo eso en trabajos de textos para que ellos puedan interpretar textos (ED1, N1, E1, Pr 051, R 1-4)

Y el principal criterio que yo tengo en cuenta es los conocimientos que ya traen los chicos para ir viendo y en este caso por ejemplo, para enseñar un tiempo verbal como el present simple que no es nada fácil para nadie y lleva mucho tiempo y tiene muchos detalles para tener en cuenta y a los chicos les cuesta mucho. Entonces trato de enseñarles, eh... no muchos contenidos pero que ellos aprendan bien lo que uno intenta transmitir (ED1, N1, E1, Pr 098, R 1-6)

Y ahora yo creo que se mira más a ver qué conocimiento trae el chico, incluso cuando viene un chico de otro colegio, qué conocimiento trajo, se tiene más en cuenta eso a la hora de evaluarlo (ED 3, N 1, E 3, Pr 135, R 1-3)

Ellos recurren siempre a la búsqueda de conocimientos previos (ED9, N1, E6, Pr 120, R 8-9)

En los extractos presentados de los docentes N° 1, 3 y 9, se pueden observar que los participantes recurren a la activación del conocimiento. El docente N° 1, parte de lo que llamamos un *diagnóstico inicial* para corroborar qué conocimiento posee el alumno. Esta etapa es sumamente relevante razón por la cual analicé uno de los documentos que es la *evaluación diagnóstica*. Si bien los resultados obtenidos en la instancia del diagnóstico no son calificados, sí le da al docente los primeros indicios sobre qué aspectos hay que reforzar y en base a esto, planificar, organizar y desarrollar las diferentes propuestas áulicas. La activación de los saberes previos es la base para continuar la construcción (Wilson y Peterson, 2006).

En el segundo extracto del *docente 1*, con “*Y el principal criterio que yo tengo en cuenta es los conocimientos que ya traen los chicos...*” se evidencia que uno de los criterios que utiliza el docente se focaliza sobre los *conocimientos previos* que el alumno trae consigo a la escuela. Esta activación también se corrobora en una de las observaciones de clase del docente (N°1).

1 Docente: We worked with Simple Past last Tuesday, yes? ¿Qué auxiliar utilizamos para formar una oración negativa? “Do”, “Does”, “Did”

2 Alumno: Did

3 Docente: Ok. Complete the sentence, please! (Se le pide que escriba en el pizarrón)

4 Docente: *Is this verb regular or irregular?*

5 Alumno: *Regular* (se ríen los compañeros)

6 Docente: *Ok. Write. Complete the sentence, please.*

7 Alumno: *¿Cómo se escribe “regular”?* (preguntando a sus compañeros)

8 Docente: *Did he go to the San Martín Square yesterday evening? Yes, he did. No, he didn't* (el docente, utiliza un cartel para repasar este ejemplo)

9 Docente: *Is this sentence in the affirmative, negative or interrogative form?* (Refiriéndose a la pregunta anterior, 8 D).

10 Alumno: *Oración interrogativa*

(OD 1, N 1, E 1, T 1 y 4)

En esta oportunidad, se puede evidenciar que el docente N° 1 recurrió al *conocimiento previo* del alumno a pesar de que dicha clase fue solamente de fijación. El objetivo principal de esta clase fue resolver las actividades propuestas por el docente integrando aspectos que los alumnos ya conocían sobre el tema planteado: *tiempo verbal del pasado simple* (verbos regulares e irregulares). Las clases del docente en primer lugar consistían en una actividad de completamiento en el pizarrón. Esto exigía la participación constante del alumno. Muchas veces, los alumnos se niegan a pasar al frente para participar por temor a las burlas o las risas de los propios compañeros. En los turnos 5 A y de 7 A, se evidenciaron las risas de los compañeros hacia el compañero que respondió a la pregunta del docente. La risa, quizá puede significar muchas cosas, no precisamente burlas pero en esta ocasión hacía alusión a la falta de hábitos de participar y de hablar en inglés en clase.

La misma idea sobre los *saberes previos*, también es apoyada por la docente N° 3 al sostener lo siguiente:

Y ahora yo creo que se mira más a ver qué conocimiento trae el chico, incluso cuando viene un chico de otro colegio, qué conocimiento trajo, se tiene más en cuenta eso a la hora de evaluarlo (ED 3, N 1, E 3, Pr 135, R 1-3)

La docente 3 resaltó la importancia de trabajar desde su espacio curricular con la activación del conocimiento previo del alumno. De la misma manera que se reconoce la importancia que implica el conocimiento previo que posee el docente a la hora de abordar su asignatura, también se debe tener en cuenta con qué conocimiento el alumno llega a la escuela para ir fortaleciendo aquellas debilidades detectadas durante el período de diagnóstico.

Según plantea Borg (2006), el docente va tomando diferentes decisiones a la hora de abordar su asignatura y muchas veces esas decisiones provienen de otras fuentes, de otros factores sociales/contextuales/culturales/cognitivos tales como la *experiencia personal* o “experiencias previas” (Sánchez, 2011, p. 121), factor planteado como uno de los elementos de la cognición docente. En la observación de clase de la docente en cuestión, se evidencia la recuperación de los conocimientos previos.

1 Docente: *Good morning, students!*

2 Alumnos: *Good morning, teacher!*

3 Docente: *Last class, we worked with regular and irregular verbs of Simple Past Tense. Do you remember Yes/No questions?* (la docente escribe unos ejemplos en el pizarrón)

4 Alumnos: *Yes* (solo algunos alumnos respondieron, otro grupo hablaba y molestaba al resto de los compañeros)

5 Docente: *And do you remember the structure of the interrogative form? ¿Cómo la armamos?*

(OD 3, N 3, E 3, T 3 y 5)

Según en esta observación de clase del docente N° 3, se puede notar que la docente primeramente parte del conocimiento previo del alumno (*turnos 3 y 5*) tal como afirmó en su entrevista para asegurar si qué aspectos del tema tratado en la última clase fueron comprendidos por los alumnos. Para esto, tomó un rol activo dando algunos ejemplos y volviendo a las explicaciones sobre el tema para aquellos alumnos que no estuvieron presentes en esa clase. Para dicha explicación, la docente recurrió al pizarrón donde se observa, la presencia de intercambios dialógicos. La docente propició instancias de interacción verbal con los alumnos a través de preguntas, dejando de lado su rol para darles protagonismo a sus alumnos.

El scaffolding (*andamiaje* en español), a partir del lenguaje, consiste también en recurrir a los conocimientos previos. Wedell y Malderez (2013), sostienen que la lengua es el principal instrumento por la cual el docente a través de su orientación y guía, lleva a cabo el andamiaje. En la cita siguiente se ve plasmada la idea de recurrir a conocimientos previos. La docente N° 9 en su entrevista, señaló lo siguiente: *Ellos recurren siempre a la búsqueda de conocimientos previos (ED 9, N 1, E 6, Pr 120, R 8-9)*.

El segundo Código identificado dentro de las *prácticas áulicas* para el presente trabajo surgió la *Incorporación de recursos didácticos*.

Algunos docentes coincidieron en la utilización de algunos recursos para llevar a cabo su asignatura. Entre esos recursos surgieron los siguientes: *pizarrón; libros; cuadernillos; láminas; fotocopias; carpetas y diccionarios* (formato papel).

Láminas, sí. Fotocopias generalmente (ED 2, N 1, E 1, Pr 040, R 1)

Porque interpretación de texto ellos lo pueden hacer, sin haber estudiado el presente simple, mientras que ellos tengan el recurso del diccionario (ED 2, N 1, E 1, Pr 190, R 1-3)

No, y acá tenemos los libros en la biblioteca, trato de..., a veces copian del libro, pero la mayoría de las veces adapto algunos ejercicios y copian del pizarrón (ED 3, N 1, E 3, Pr 164, R 1-3)

Tenemos libros para trabajar con los chicos, tenemos copias, algunos cuadernillos para trabajar con ellos (ED 4, N 1, E 4, Pr 193, R 1-3)

Un mix de toda la bibliografía. No hay como un... O sea viste que, en los books siempre tenemos la presentación, vocabulario, entre la parte de la gramática y la práctica otra vez. Nosotros generalmente hacemos todo práctica nomás. Pero el año pasado ya empezamos y el tema del listening, que estamos esperando también porque... Hicimos el pedido de los listening originales, entonces con el libro, con el equipo y todo lo... (ED 5, N 1, E 4, Pr 141, R 1-6)

Y bueno, tienen sus carpetas evidentemente. El material bibliográfico que vamos a usar y por ahí a veces fotocopias extras (ED 5, N 1, E 4, Pr 238, R 1-2)

(...) para inglés diccionarios y del equipo de sonido más el material este que lo vamos a tener uno o dos aunque sea para manejarnos (ED 5, N 1, E 4, Pr 149, R 2-3)

Utilizo diferentes libros. No utilizo un sólo libro (ED 6, N 1, E 5, Pr 181, R 1)

Sí, pizarrón, tiza, láminas, objetos reales. Digamos, ellos mismos a veces son modelos para los tipos de contenidos cuando (ED 7, N 1, E 5, Pr 113, R 1-2)

Según los diferentes participantes, optaron por utilizar algunos de los recursos didácticos con los que fueron formados tales como: *pizarrón; tizas; libros; cuadernillos; láminas; fotocopias; carpetas* y *diccionarios* (formato papel). Si bien, los métodos de enseñanza del inglés (Kumaravadivelu, 2003b) han ido cambiando vertiginosamente en los últimos 30 años, algún aspecto del método colonial y los recursos tradicionales aún siguen vigentes en las aulas de Lengua Extranjera (Wedell y Malderez, 2013).

Sin embargo, también hay evidencias sobre la utilización de los recursos modernos o tecnológicos (Silva Silva, 2010), como los *celulares* y las *netbooks* en las aulas de inglés. Algunos de los informantes señalaron en sus entrevistas, que hacen uso de los recursos digitales para la enseñanza de su asignatura.

Entonces yo siempre les digo y les entro por el tema de la música. Igual mucho en inglés tampoco no escuchan, por ahí hay un grupo que escuchan heavy metal, a veces se enganchan con otro tema, después les enseño el tema de internet (ED 2, N 1, E 1, Pr 056, R 1-3)

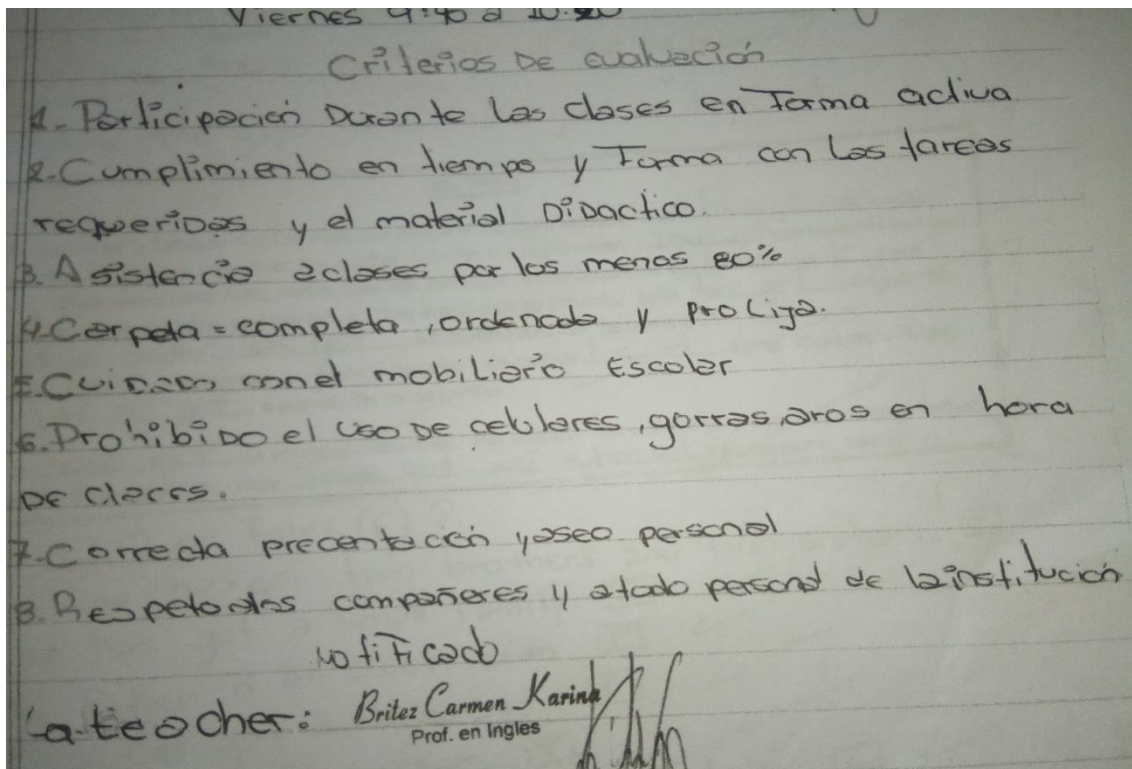
En el proyecto yo aclaré que el celular se usa en mi clase pura y exclusivamente con uso... (ED 2, N 1, E 1, Pr 093, R 1)

Sí, así que, tienen internet, comparten o yo les comparto la internet y lo utilizan como traductor o como diccionario como para poder trabajar en los cursos más grandes, por ejemplo (ED 4, N 1, E 4, Pr 195, R1-4)

(...) y utilizamos el Word Reference. Eso con respecto a los celulares (ED 8, N 1, E 6, Pr 044, R 5)

No es tan adictivo [los celulares] y ellos sí pueden trabajar sí didácticamente pueden trabajar canciones, pueden sacar (ED 9, N 1, E 6, Pr 077, R 1-2)

Tanto los docentes N° 2, 4, 8 y 9 hacen uso de los celulares para enseñar su asignatura. En el caso de los diccionarios electrónicos, estos nuevos dispositivos han reemplazado en algún aspecto a los formatos en papeles. A pesar de los beneficios de los celulares, la participante N° 3 en su criterio de evaluación dentro de su Programa anual, especificó la utilización de este dispositivo digital en horarios de clase.



(DProg, D 3, E 3)

(Tomado de una de las producciones escritas de un alumno de la docente N° 3)

El uso de las Netbooks también se evidenció en algunas aulas.

Las netbooks (ED 7, N 1, E5, Pr 117, R 1)

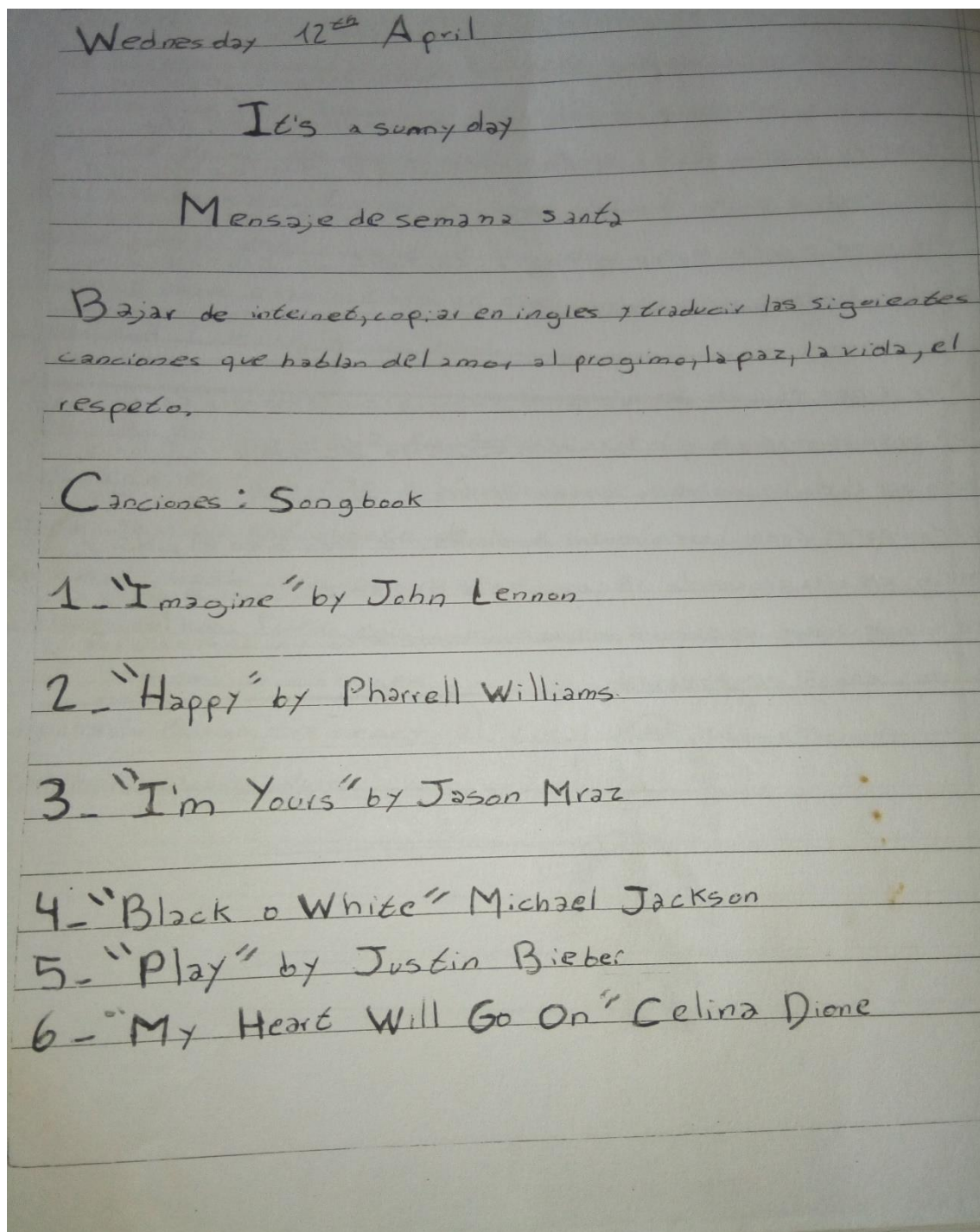
(...) la implementación de las Tics con ellos, usamos el google drive para pasarnos información, eh...utilizamos el... (ED 8, N 1, E 6, Pr 040, R 1-2)

Las netbooks...las nets las están utilizando en sus casas prácticamente (ED 8, N 1, E 6, Pr 042, R 1-2)

Y tenemos, tenemos los dispositivos tecnológicos con las consignas en inglés. Tenemos las canciones y toda la diversión que ellos puedan para acceder a canciones y películas y aún más los jueguitos de donde también tenemos mucha adquisición de la lengua (ED 9, N 1, E 6, Pr 067, R 3-6)

Y las tecnologías son un gran incentivo para el aprendizaje (ED 9, N 1, E 6, Pr 154, R 5)

La utilización de lo tecnológico también se evidenció en una de las producciones que la docente N° 9 solicitó a sus alumnos en el mes de abril del año 2017.



(DProd, D 9, E 6)

(Tomado de una de las producciones escritas de un alumno de la docente N° 9)

En esta producción escrita se ve claramente lo expuesto por la docente 9 en su entrevista. La docente, trabaja desde lo tecnológico (internet) para trabajar las canciones en inglés pero con las consignas en español.

Según Jewitt (2005), algunos recursos multimodales disponibles a los lectores son importantes a la hora de repensar sobre la enseñanza y cómo las nuevas tecnologías pueden llegar a transformar nuestras prácticas pedagógicas en el ámbito educativo. Además sostiene que para que se produzca esta transformación, la alfabetización escolar necesita ser expandida para reflejar los sistemas semióticos que unan hoy en día a nuestros jóvenes. Los *recursos y materiales didácticos* son también algunas de las categorías de análisis adoptadas por Díaz et al. (2010b) en su estudio cualitativo y por Çapan (2014) en su trabajo respectivamente.

Esta transformación de la que se habló en el párrafo anterior, es posible si trabajamos cooperativamente y especialmente si consideramos algunos aspectos importantes en relación con nuestros alumnos, como ser la realidad del alumno, el conocimiento previo o su bagaje cultural. Esto es corroborado por las palabras de Manso et al. (2011), al decir que una forma de lograr la participación e integración efectiva y eficaz del uso de la tecnología y la mejor forma de planificar la enseñanza es teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos en relación con la enseñanza de los contenidos curriculares.

Siguiendo con las *Prácticas áulicas*, ahora nos detendremos para analizar el tercer Código: *Planificación didáctica*.

Las *planificaciones didácticas* (o lesson planning) también constituyeron un factor esencial dentro de la cognición docente, en especial sobre lo que *hace* el docente en el aula. Según los informantes, algunos de ellos priorizaron algunos contenidos curriculares teniendo en cuenta la edad, la diversidad y grupo-clase.

De 1° se planifica hasta 6°. Y sí, se van priorizando de acuerdo al nivel, a la edad. Vamos viendo (ED5, N1, E4, Pr 089, R 2-3)

Sí, nos organizamos por curso. El año pasado, inventamos un libro. Que no me acuerdo ahora el nombre, pero les sirve como para dos años. Empezamos el año pasado y siguen ahora que viene el cuadernillo y libro incorporado ya en el... (ED 4, N 1, E 4, Pr 219, R 1-4)

Está todo así de seguido y después, a partir del 3°, 4°, 5° y 6°, armamos cuadernillos ya, para una buena organización nuestra nomás(ED 4, N 1, E 4, Pr 221, R 1-2)

La docente del caso 4, sostuvo que desde el área de Lengua Extranjera se elaboró cuadernillos planificando el uso de los mismos por dos años aproximadamente para una buena organización y evitar gastos en los alumnos.

Otros docentes se basaron en los Documentos Oficiales.

Primero en el Diseño Curricular que ya está todo establecido y organizado y de ahí vemos nuestro grupo-áula. 1° año, "bueno, listo, organizamos

esto el año pasado, no llegamos y bueno, vamos a tener que ir...” continuar eso y de ahí, ir bajando o ir subiendo y agregando un poquito más (ED 4, N 1, E 4, Pr 076, R 1-4)

Los primeros días de octubre, nos juntamos para realizar y ya para la primer semana de noviembre, sí o sí tienen que estar en manos de ellos (ED 5, N 1, E 4, Pr 101, R 1-2)

Las informantes N° 4 y 5 se focalizaron primeramente en lo prescripto. Aquí entra en juego las políticas educativas a nivel local. Entre los Documentos provinciales se destacan las *Líneas de Política Educativa Provincial para el enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena, 2012*, y la *Resolución Ministerial 1786/17* que enfatizan las priorizaciones de algunos aspectos en relación con los contenidos curriculares y capacidades.

Lo que la docente N° 5 manifestó en su extracto “*Los primeros días de octubre, nos juntamos para realizar...*” hace referencia a la presentación de uno de los Documentos establecidos por la *Resolución Ministerial N° 4750/12: P.A.I.R.* En éste aparece un lineamiento que los docentes de Formosa deben tener en cuenta para la planificación y priorización de algunos contenidos curriculares en las instancias de recuperación. Uno de los lineamientos consiste en la presentación del P.A.I.R. (*Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación*) como un instrumento elaborado por el propio docente para ser presentado ante la autoridad máxima de la escuela y su posterior entrega a los alumnos en el último trimestre del ciclo escolar. Sin embargo, la Resolución mencionada, fue reemplazada por la actual *Resolución N° 1786/17* (este cambio fue posterior a esta entrevista) en la que se estableció que la presentación del Documento se aplicará al final de cada trimestre lectivo.

Esta cuestión se ampliará más adelante cuando se aborde el tercer apartado de la última Categoría de análisis: Factores decisivos para la enseñanza del inglés, que como sub-categoría surgió el factor político.

Las planificaciones didácticas al igual que la estrategia de enseñanza, son dos ingredientes de las prácticas áulicas.

Una de las tareas más difíciles en el aula es la elección adecuada de la *estrategia de enseñanza*. Sin embargo, en los siguientes extractos, se visualizan las diferentes estrategias utilizadas por algunos de los informantes. La estrategia depende en gran parte de la didáctica del docente en ir vinculando aspectos de la vida real. Por cierto, en el siguiente extracto, la docente N° 3, hizo referencia sobre la *vinculación*:

Ir vinculando. Eso es una tarea del docente que tenemos que hacerlo (ED 3, N 1, E 3, Pr 227, R 1)

Para vincular lo explicitado por la docente en su entrevista, retomo algunos intercambios producidos entre la docente y alumnos en la observación de clase (junio, 2016).

1 Docente: *Good morning, students!*

2 Alumnos: *Good morning, teacher!*

3 Docente: *Last class, we worked with regular and irregular verbs of Simple Past Tense. Do you remember Yes/No questions? (la docente escribe unos ejemplos en el pizarrón)*

4 Alumnos: *Yes* (solo algunos alumnos respondieron, otro grupo hablaba y molestaba al resto de los compañeros)

5 Docente: *And do you remember the structure of the interrogative form? ¿Cómo la armamos?*

6 Alumno: *Auxiliar verb con el Did, le sigue el sujeto y el verbo infinitivo*

7 Docente: *Very good. Now, Can you say that in English, please? Who can help him?*

8 Docente: *Did you go to school last week? Qué tipo de respuesta estoy pidiendo?*

9 Alumno: *Una respuesta con "Yes o No"*

10 Docente: *Right and what about this question: What did you do last night? Qué estoy pidiendo? (No hay participación por parte del alumnado).*

11 Docente: *¿Una respuesta con Si o No o una información?*

12 Alumno: *Entonces, cuando la pregunta comienza con Wh, ¿la respuesta es más larga?*

13 Docente: *Very good!*

(OD 3, N 3, E 3, T 10 y 11)

Si bien durante el intercambio se observó la no participación de los alumnos (como en el turno 10 D), ya sea porque los alumnos desconocen la respuesta o quizá porque no les interesa la clase o prefieren molestar a otros compañeros, la docente al no recibir respuesta de los alumnos, recurrió a una estrategia de enseñanza: *dar opciones de respuesta* (turno 11 D).

Está claro que la docente con el fin de asegurar la comprensión del tema y de propiciar la participación de los alumnos, no sólo recurrió a la estrategia de *dar opciones* sino

también hizo buen uso de la lengua materna que es el español. Estas y otras estrategias evidenciadas permitieron resolver la situación en cada caso, aprovechando los conocimientos adquiridos previamente por los alumnos.

En las instancias de la *práctica* y de la *producción* (*Practice and Production stages*) la participación de los alumnos en esta observación cobró más relevancia. La posibilidad que los alumnos trabajen en parejas o de forma grupal fue muy importante a la hora de explicar sus *producciones* (*Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012). En la instancia de las correcciones de forma verbal se fueron aclarando algunas dudas a través de preguntas realizadas por la docente y por los propios alumnos. Como en todas clases, siempre el desorden y la indisciplina forman parte del contexto áulico. Lo que caracteriza a las escuelas de nivel medio de la ciudad de Formosa son los siguientes aspectos: *superpoblación áulica* y *espacio físico* muy reducido. Generalmente, las aulas cuentan con 32 alumnos aproximadamente. Cada alumno se sienta en pareja al estilo tradicional, una pareja detrás de la otra. Hay otra característica distintiva: la *diversidad*. Hay alumnos con problemas de conducta y muchas veces, esto se evidencia en las aulas. Constantemente molestan al compañero, crean indisciplina y se niegan a participar en las actividades escolares. Ante esta situación, el docente debe tomar varias acciones como: *supervisar*, *observar*, *corregir* y a la vez, *escuchar* a sus alumnos. Creo, que esta última es la más importante, ya que, los alumnos siempre tienen algo que contar pero se callan. Muchas veces las *voces silenciadas* (Novaro, Borton, Diez y Hecht, 2008) propiciadas por los alumnos, solicitan que alguien los escuche.

Pero así con el pizarrón como que no se engancharon. Entonces, ellos al ver el material con imágenes que para ellos son familiares la cosa cambió y ellos me dijeron: “estaba re-copada la fotocopia”. Porque todos los dibujos que tenían eran todas imágenes del Facebook con las manitos de likes-dislikes, los emoticones, así que... (ED 2, N 1, E 1, Pr 058, R 1-4)

(...) busqué un montón de actividades que pueden partir de una sola lectura. Miles de actividades y los chicos se enganchan. Entonces yo ahora les enseño... hoy empecé con 1° año a darles lectura un poquito más larga, de personal information, entonces, yo al ponerles el texto en el pizarrón y ellos leen ya interpretan entonces yo les voy enseñando cómo interpretar el texto, cómo usar el diccionario, entonces yo les enseño que no hace falta aprender un texto, palabra por palabra. Sino ir enseñándoles que aprendan por bloque, las frases (ED 2, N 1, E 1, Pr 073, R 3-9)

La docente N° 2 durante su entrevista, hizo mención a la vinculación de aspectos relacionados con las redes sociales para enseñar su asignatura “(...) Porque todos los dibujos que tenían eran todas imágenes del Facebook con las manitos de likes-dislikes, los emoticones, así que...” (ED2, N1, E1, Pr 058, R 1-4)

Sin embargo, en la observación de clase (junio, 2016), se visualizan otras de las estrategias empleadas por la docente N° 2.

La docente presentó una lámina con las distintas partes de la casa y tomó al docente-investigador para modelar las primeras preguntas:

1 Docente: What's there in the kitchen?

2 Docente-investigador: There is a fridge in the kitchen

3 Docente: What's there in the bedroom?

4 Alumno: bed

5 Docente: Good

6 Docente: another option?

7 Alumno: There's a bed

8 Alumno: What's there in the sitting-room?

9 Alumno: There's a sofa

10 Alumno: Y también hay 3 sillas

11 Docente: Very good. Now, say in English

12 Alumno: There's 3 chairs

13 Docente: There's o there're?

14 Alumno: Ah, there're

15 Docente: Entonces, cómo se formula la oración? (Refiriéndose a la oración del 12 A)

16 Alumno: There're 3 chairs

17 Docente: What is the difference between there's and there're?

18 Alumno: Uno es singular y el otro para plural

(OD2, N2, E3, T 1, 2, 11, 13 y 15)

La docente usó de una nueva estrategia: involucrar al docente-investigador para modelar unos ejemplos durante la fase de la presentación del tema a trabajar (*Presentation stage*). Esta estrategia empleada entre la docente del curso y el docente-investigador resultó sumamente interesante permitiendo que los alumnos:

tomaran confianza, pensarán, ordenarán sus ideas para expresarse y a su vez ejercitarán la pronunciación en inglés.

La docente N° 2 también coincidió en parte con la docente N° 3 en el sentido de dar *opciones* al no recibir respuestas por parte de los alumnos o para reformular una oración (como en el turno 13 D). Además, la docente al igual que la participante del caso 3, alentó al alumno a usar la Lengua Extranjera para armar la oración después de usar la Lengua materna (como en el turno 11 D). Se evidenció también que la docente utiliza la Lengua materna (turno 15 D) para reforzar algunas cuestiones, en este caso: la reformulación de la oración. La participante N° 2, durante el desarrollo de la práctica, no sólo se apoyó en el uso de láminas/carteles/flash-cards, sino también iba combinando varios recursos, por ejemplo pizarrón y la mímica o lo gestual de manera constante para lograr los objetivos propuestos, desarrollando de esta manera, una estrategia de enseñanza bastante *innovadora* (Hayes, 2012; Murray y Christison, 2012; Banegas, 2015).

Otros docentes se focalizaron en los checkings (*controles de entendimientos*) en las distintas fases de la clase. Es una estrategia que uno fue aplicando en sus prácticas de residencia. Nuevamente nos encontramos con las “experiencias previas de aprendizaje” (Sánchez, 2011, p. 121), experiencias que adquirimos durante nuestra formación en el Profesorado (Çapan, 2014; Hernando, 2012; Barrios, 2015).

Sí necesitamos de fotocopias, sí necesitamos de ejercicios pero necesitamos del ejercicio y de la explicación del ejercicio, mucho más que del ejercicio en sí, la explicación y el chequeo. El chequeo es fundamental para realmente ver en qué...cuánto de la clase le llegó a los chicos. O sea, cuánto de esos contenidos...por lo menos, a mí no me tocó eso (ED 8, N 1, E 6, Pr 157, R 3-7)

La importancia del chequeo también es enfatizada por la docente N° 9.

(...) pero sí les hago los checkings of understanding constantemente (ED 9, N 1, E 6, Pr 053, R 3-4)

La *vinculación* al igual que la *adaptación* de los contenidos a la realidad del alumno, formó parte de las *estrategias de enseñanza*.

O el año pasado, con la Copa Centenario, y la información por ahí venía en pasado simple, las hemos adaptado. La pusimos en presente y copiamos de internet, qué era la Concacaf, la Conmebol, aprendimos un montón. Hicimos maquetas en 1° año de los estadios de fútbol de Norte América. Fuimos hilando por ahí los contenidos. Sin embargo, estaba alguna, eh... información que decía cuándo se fundó, cuándo pasó tal cosa. Había “pasado”. Pero nosotros la adaptamos, lo leímos (ED 9, N 1, E 6, Pr 100, R 2-7)

La plasticidad del cerebro. Y por lo tanto, somos permeables a todo, a todo aprendizaje. Entonces, nada puede ser descartado, nada puede ser desaprovechado. Si está bum un tema, pues tomemos. El año pasado vino Barak Hobama con su esposa, trabajamos textos que tenían que ver con eso y los trajimos al aula. Venia, lo que te dije, la Copa Centenario, lo que trabajamos el tema. Lo que venga en el momento, una pisca de inglés, es parte de mis clases (ED 9, N 1, E 6, Pr 176, R 4-9)

Otro de los componentes de la *cognición docente* (Phipps y Borg, 2009; Richards, 2011) tiene relación con la *evaluación* (Carrión Cantón et al., 2014). El trabajo de Díaz et al. (2010b), al igual que la presente investigación toma como referencia la *evaluación* como análisis.

Hay diferentes posturas en lo que concierne a este aspecto. Algunos de los informantes evalúan *contenidos curriculares* y manejo de *estructuras gramaticales*.

Generalmente lo que uno evalúa son los contenidos que uno fue desarrollando en el trimestre. Eh, uno trata de evaluar lo más, eh... (ED 3, N 1, E 3, Pr 156, R 1-2)

(...) la evaluación se basa en contenidos dados, no en algo que no diste, no en algo que...o que lo diste así muy al pasar (ED 3, N 1, E 3, Pr 158, R 1-2)

Tomo un extracto de la evaluación escrita tomada por la docente N° 3.

① Fill in the blanks with "have got" or "has got" as in the example.







1. You <u>have got</u> two cars.	6. We <u>have got</u> a house.
2. John <u>has got</u> a book.	7. The teacher <u>has got</u> a car.
3. They <u>have got</u> a brother.	8. They <u>have got</u> watches.
4. He <u>has got</u> a sister.	9. Mr Black <u>has got</u> a helicopter.
5. I <u>have got</u> friends.	10. You <u>have got</u> a bicycle.

MUNDOZ (9)
OCTAVIO
31
Mark: Very Good (8,50)

② Negative. Complete as in the example.

Long form	short form
We <u>have not got</u> a car.	We <u>haven't got</u> a car.
They <u>HAVE NOT GOT</u> brown hair.	They <u>HAVEN'T GOT</u> brown hair.
Helen <u>HAS NOT GOT</u> a watch.	Helen <u>HASN'T GOT</u> a watch.
You <u>HAVE NOT GOT</u> a garden.	You <u>HAVEN'T GOT</u> a garden.
It <u>HAS NOT GOT</u> wings.	It <u>HASN'T GOT</u> wings.
I <u>HAVE NOT GOT</u> a ring.	I <u>HAVEN'T GOT</u> a ring.

③ Ask and answer as in the example.

<p>a)  they / hats? Have they got hats? Yes, they have</p>	<p>b)  she / a car? Has she got a car? No, she hasn't</p>
<p>c)  the boys / a cat? Have the boys a cat? No, they haven't</p>	<p>d)  he / a ball? Has he got a ball? Yes, he has</p>
<p>e)  it / legs? Has it got legs? No, it hasn't</p>	<p>f)  the girl / a camera? Has the girl a camera? Yes, she has</p>

g) Correct the mistakes.

We has got a beautiful dog.	e) We got have a red car.
We have got a beautiful dog.	WE HAVE GOT A RED CAR
she hasn't not got blue eyes.	f) Have she got a brother?
SHE HASN'T GOT BLUE EYES	HAS SHE GOT A BROTHER?
They has got a sister.	g) She have got black hair.
THEY HAVE GOT A SISTER	

(DE, D 3, E 3)

Para la evaluación, la participante evalúa de forma escrita aquellos temas que había desarrollado durante el trimestre/cuatrimestre. Esta evaluación se focaliza en el manejo de las siguientes habilidades: *Reading* y *writing* (lectura y escritura) a través de

actividades de completamiento y en base a la lectura, responder a las *Yes/No/Wh-questions*. Todas estas actividades implican manejo de vocabulario específico de la unidad temática y estructuras gramaticales.

El extracto de la evaluación de la docente N° 3 resalta en parte la manera en que los informantes trabajan las estructuras gramaticales en contexto áulico. Los docentes abordan la gramática a partir del reconocimiento o identificación de clases de palabras, ejercicios de completamiento, análisis y elaboración de oraciones de las formas afirmativa, negativa e interrogativa de los tiempos verbales. Esto se fundamenta en los siguientes extractos:

Docente-investigador: ¿Se integra todo?

Profesora: Sí, se integra todo

*Docente-investigador: ¿Dentro de un texto, o palabras sueltas, cómo es?
¿Cómo integrás?*

Profesora: Dentro de un texto, casi nunca hacemos. Sí extraer estructuras, reconocer ahí, no es cierto? Pero después damos por ejemplo así, oraciones, completar o sea elegir las opciones, eh

Docente-investigador: Correctas

Profesora: Correctas, ordenar, para ver dónde ubican los sustantivos, los pronombres, eh, el verbo principalmente. Eso

(ED 5, N 1, E 4, Pr 229-234, R 1-10)

Docente-investigador: Pero lo típico es que se llegue hasta simple past, del "Did" y después, bueno depende...

Profesora: Claro, de 1° a 3°, nos pusimos como objetivo con ella, que es la jefa de área, somos las que tenemos mayor carga horaria, de 1° a 3°, sí bajamos. De 4° en adelante, hay que levantar a como dé lugar

Docente-investigador: Claro

Profesora: Hay que levantarlos. Y por suerte, dentro de todo, lo que se trabaja de 1° a 3° año, ya tienen una costumbre de cómo elaborar oraciones, traducir, cómo extraer oraciones de un texto. Les es más fácil, de 4° en adelante. Lleva un trabajo

(ED 6, N 1, E 5, Pr 152-155, R 1-9)

Profesora: No. Ni excluirla ni darle primera importancia. O sea, la primera importancia sería la comunicación. Dentro de la comunicación, o sea, dentro de un texto comunicativo, sí. Después desglosar lo que es, digamos, la clasificación de palabras, la construcción de oración, la estructura, identificar, pero luego, al finalizar, digamos, la parte comunicativa, la comprensión lectora, las ideas principales. Eso sería el objetivo principal, lograr que se entienda algún contenido en sí que atraviesa el texto

Docente-investigador: El texto

Docente-investigador: ¿Cuál es la reacción de los alumnos cuando vos estás enseñando una estructura, por ejemplo?

Profesora: ¿Una estructura gramatical?

Docente-investigador: Hmm

Profesora: Les desconcierto, porque son estructuras diferentes entre el castellano y el inglés y poder desestructurarse de su propia estructura, o sea, digamos para ellos, es algo nuevo, por lo tanto es un silencio total, no hay...

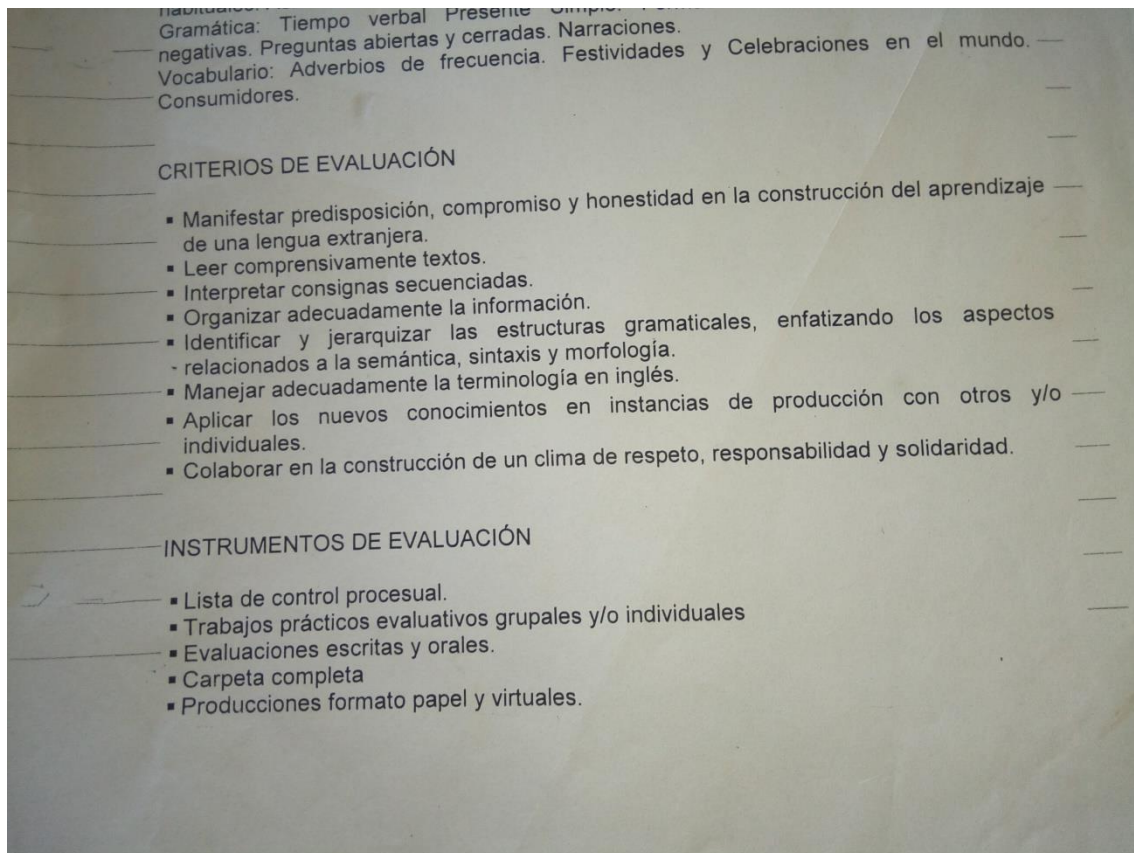
(ED 7, N 1, E5, Pr 040-045, R 1-14)

Según lo informado por la docente N° 7, también trabaja los aspectos gramaticales desde la construcción de oraciones y la clasificación de palabras pero dentro de un texto comunicativo. Justamente, la importancia de enseñar gramática como un aspecto fundamental del discurso para la enseñanza de una Lengua Extranjera radica en brindar a los alumnos las herramientas comunicacionales para desenvolverse fácilmente en un contexto genuino. El extracto de la evaluación en cuestión, parece dar cuenta de la ausencia del *texto* y del objetivo del *contexto* genuino y comunicacional del alumno. Para crear en los alumnos el pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje significativo (Astorga y Sergi, 2014), este estilo de abordaje estructural sobre la enseñanza de la gramática amerita una reflexión (Edge, 2011).

La docente N° 7 también señaló en su entrevista que toma en cuenta el manejo de las estructuras gramaticales. Esto se fundamenta en el siguiente extracto:

Evalúo, digamos, que apliquen la estructura correctamente aun siendo inconscientemente y digamos y la relación, que ellos tengan una buena relación y que por supuesto, sean responsables a la hora de presentar los trabajos (ED 7, N 1, E 5, Pr 146, R 5-7)

Dentro de los *critérios de evaluación* del programa anual de la docente N° 7 y del caso 6, también se ven plasmados el manejo de las estructuras gramaticales y del vocabulario específico.



(DProg, D 7, E 5)

Unidad III

* Countable and uncountable nouns:

there is - there are (affirmative and negative forms,
yes - no questions)

Talking about quantity: some, any, a little, a few, a lot of.

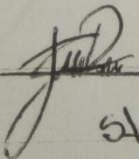
* Vocabulary: Food and drink, fruit and vegetables.

Criterios de Evaluación

- Asistencia
- Conducta
- Completamiento y elaboración de oraciones afirmativas, negativas o interrogativas.
- Completamiento de ejercicios utilizando vocabulario y tiempo verbos a través de una lectura.
- Traducción de oraciones y párrafos cortos

Notificado:

Parents


Student

Teacher

(DProd, D6, E 5)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 6)

También hay otros docentes que evalúan capacidades (*Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012), y esto se fundamenta en los siguientes extractos:

Eh, nosotros tenemos una planilla de seguimiento que nosotros por ahí evaluamos, las capacidades (ED 5, N 1, E 4, Pr 256, R1-2)

Indudablemente entra dentro, tiene que tener también. Pero, se evalúa más las habilidades, las capacidades que tienen ellos dentro del curso o de la materia. Y el trabajo con otros, sí. La conducta, sí o sí también (ED5, N1, E4, Pr 264, R 1-3)

Esto es corroborado por las *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* (2012), que alientan a las instituciones educativas formoseñas a activar, practicar y reforzar el desarrollo de capacidades cognitivas, entre esas capacidades se destaca el *trabajo con otros*.

Así como las *capacidades*, hay otros docentes que evalúan lo *procesual*.

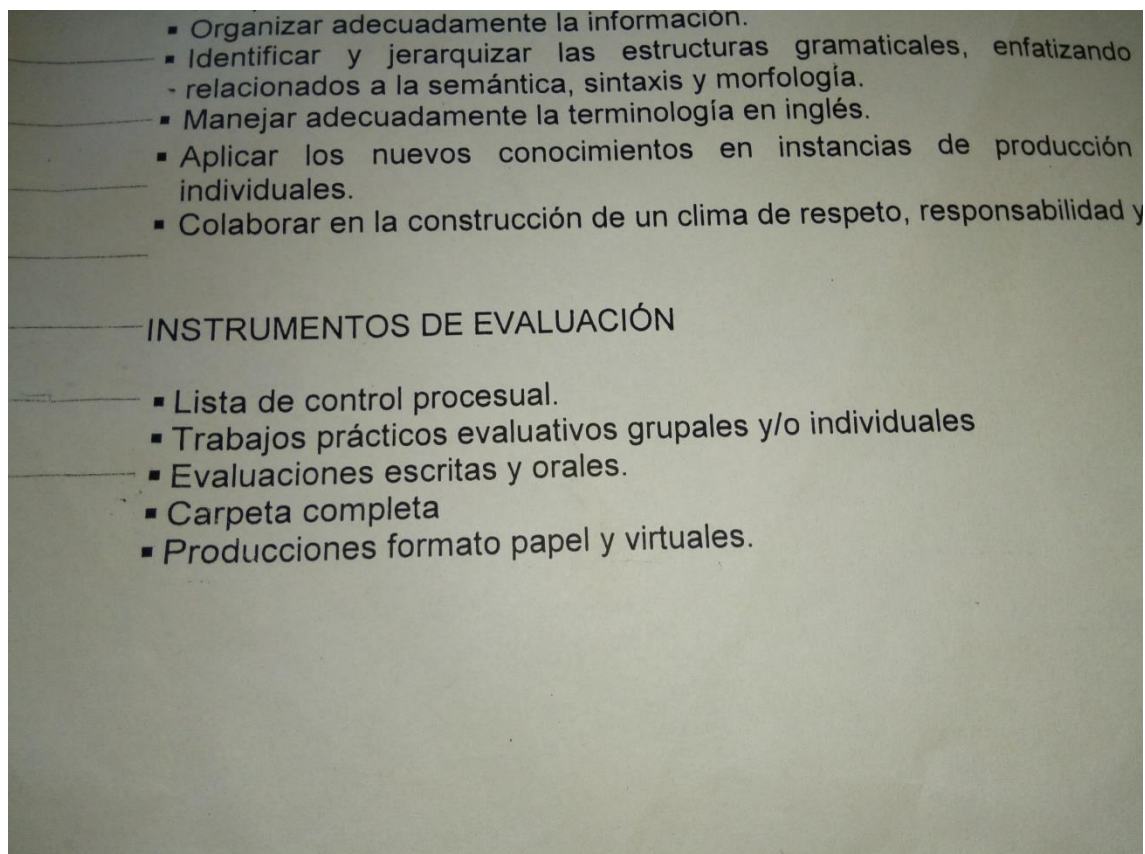
Pero los voy evaluando de manera diferenciada, de acuerdo al avance del proceso de ellos (ED1, N 1, E 1, Pr 041, R 3-4)

(...) y evaluar los procesos de acuerdo a las exigencias de la materia. O sea, se evalúa de a pares, pero también de forma individual, atendiendo también a aquel alumno que no tenía o que no pudo acceder a la herramienta y por eso se le dificultó (ED8, N 1, E 6, Pr 064, R 3-6)

Obligación, pero yo evalúo el proceso del alumno, el aprendizaje total a través de todo el año, todas las clases. Y evalúo mucho realmente qué logró con el inglés. Porque muchas veces decimos “sí, puede hacer oraciones”, pero no es tan consciente de lo que puede hacer (ED8, N 1, E 6, Pr 202, R 1-4)

Entonces, recurrimos a todo eso, después para hacer un resumen integrador de lo que uno de interés con el contenido y tomo como evaluación el proceso de trabajar. Si el alumno no me saca todas las oraciones que yo les pido como una Grammar-Translation Method, me importa mucho más, el hecho de haber intentado, de haber buscado, de haber estado...aunque me pongan “inesn’t” en vez de “isn’t” y o me pongan “ isn’t not” otra vez, pero bueno, por lo menos se lo estuvieron buscando. Tuvieron la idea aproximada de lo que es una estructura negativa (ED9, N 1, E 6, Pr 122, R 6-12)

Los extractos mencionados de los docentes N° 1, 8 y 9, coinciden con lo que especifica la docente del caso 7 en su instrumento de evaluación dentro del *Programa áulico*, que hace referencia sobre la forma de evaluar: *Lista de control procesual y Trabajos prácticos evaluativos grupales y/o individuales*.



(DProg, D7, E 5)

Otros de los Códigos de las *prácticas áulicas* que están en estrecha relación con el Código mencionado anteriormente son los *criterios de evaluación*.

También hay diferentes criterios por parte de los docentes involucrados a la hora de evaluar. Algunos docentes enfatizaron la importancia de la *carpeta completa* como criterio y el siguiente extracto apoya lo dicho:

Profesora: Y se trata de lo posible de incluirlo en el grupo, explicándole lo que se había dado cuando él no vino, no es cierto, con respecto al tema que se está dando ahora

Docente-investigador: Primero, que se ponga a copiar, no?

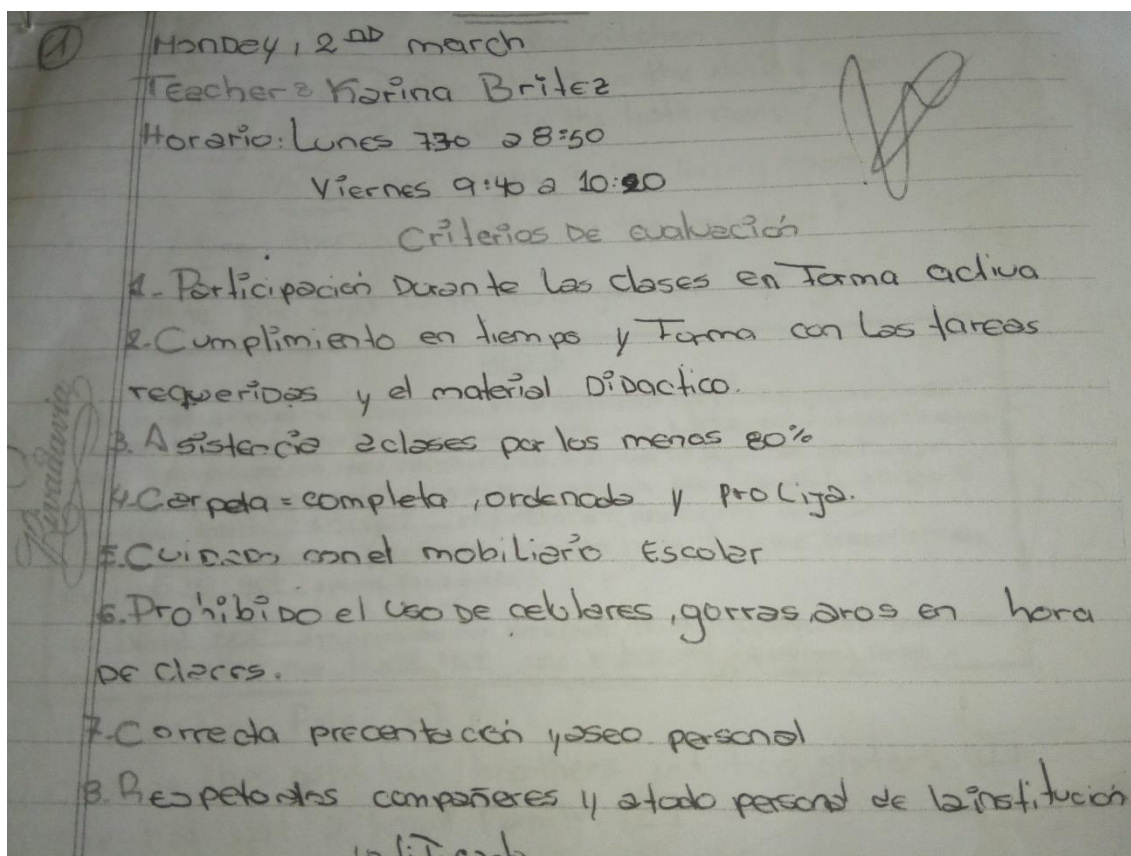
Profesora: Primero que complete

Docente-investigador: Porque la carpeta completa es un instrumento de evaluación, porque es muy importante

Profesora: Primero que complete y bueno, después se le da las explicaciones correspondientes del tema y también se pide colaboración por parte de los padres y de los compañeros

(ED 3, N 1, E 3, Pr 137-141, R 1-9)

Este extracto hace mención a la carpeta. La docente N° 3 en su entrevista explicó que como uno de los requisitos para la aprobación del espacio curricular, es la *carpeta completa*. También este criterio está plasmado en su *Programa áulico*:



(DProd, D3, E 3)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 3)

A su vez, el mismo criterio se visualiza en el *Programa anual* de la docente N° 7:

- Organizar adecuadamente la información.
- Identificar y jerarquizar las estructuras gramaticales, enfatizando - relacionados a la semántica, sintaxis y morfología.
- Manejar adecuadamente la terminología en inglés.
- Aplicar los nuevos conocimientos en instancias de producción individuales.
- Colaborar en la construcción de un clima de respeto, responsabilidad y

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Lista de control procesual.
- Trabajos prácticos evaluativos grupales y/o individuales
- Evaluaciones escritas y orales.
- Carpeta completa
- Producciones formato papel y virtuales.

(DProg, D 7, E 5)

Mientras que otros docentes priorizaron otros criterios de evaluación (Lazaraton, 2003) como la *conducta* y el *respeto* y no precisamente la *carpeta*. Esta postura se fundamenta en tres casos particulares:

Sí, sí, sí, es como yo les digo: “vos podés ser excelente, podés tener una carpeta llena de colores con lucesitas de Navidad, arbolito, todo lo que vos quieras, pero vos no me respetas a mí, no le respetas a tus compañeros, sos mal educado, sos atrevido, eso a mí no me sirve” (ED4, N 1, E 4, Pr 249, R 1-4)

Pero para mí lo actitudinal es muy importante (ED 4, N 1, E 4, Pr 245, R 1-2)

Pero, principalmente es la tarea diaria y comportamiento. Si en el grupo está trabajando todos, o están esperando a copiar. En eso soy bastante

quisquillosa, para poder poner la nota y si que corresponda cómo trabajó en el año (ED6, N 1, E 4, Pr 214, R 1-3)

Profesora: Y en esos casos, está previsto en un contrato pedagógico que se entrega a inicio de clase, una copia, donde lo tienen que leer ellos, lo leímos juntos, después ellos firman si están de acuerdo, el tutor también lo firma y después el profesor. Es un acuerdo entre tres que establecemos nuestros tipo de relación que, digamos, sería lo más apropiado para lograr el aprendizaje y donde se explica cuáles son los criterios de evaluación, calificación en inglés y su significado, bueno, y ahí, digamos, el tutor, eh

Docente-investigador: Tiene que notificarse

Profesora: Se notifica de lo que es su obligación, también a la par de lo que es obligación del alumno y obligación del...

Docente-investigador: ¿Y los padres se notifican? Porque a mi, por ejemplo, me cuesta...

Profesora: Y ahí se establece la parte de la conducta que es importante

Docente-investigador: Hmm

Profesora: A parte, digamos, de relación con el compañero, relación con el profesor y con todos los actores escolares

(ED7, N 1, E 5, Pr 075-081, R 1-15)

Las docentes N° 4, 6 y 7 resaltaron la importancia de lo conductual. Los buenos modales y el respeto por el *otro* son actitudes (Gardner, 1985; Mantle-Bromley, 1995; Tuero et al., 2012) que ayudan al buen clima en el aula y vinculando este aspecto, Griva y Chostelidou (2011) y Raouf (2009) consideran a las *actitudes* de aprendizaje como elementos constitutivos de las creencias pedagógicas (Pajares, 1992; Raths, 2001; Raouf, 2009; Roccia et al., 2014).

También en los *Programas áulicos* se visualizan la *conducta* como uno de los criterios de evaluación, en especial en el caso de las docentes 6 y 7.

Unidad III

* Countable and uncountable nouns:

there is - there are (affirmative and negative forms,
yes - no questions)

Talking about quantity: some, any, a little, a few, a lot of.

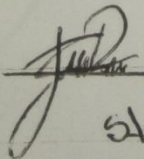
* Vocabulary: Food and drink, fruit and vegetables.

Grúteos de Evaluación

- Atención
- Conducta
- Completamiento y elaboración de oraciones afirmativas, negativas o interrogativas.
- Completamiento de ejercicios utilizando vocabulario y tiempo verbos a través de una lectura.
- Traducción de oraciones y párrafos cortos

Notificación:

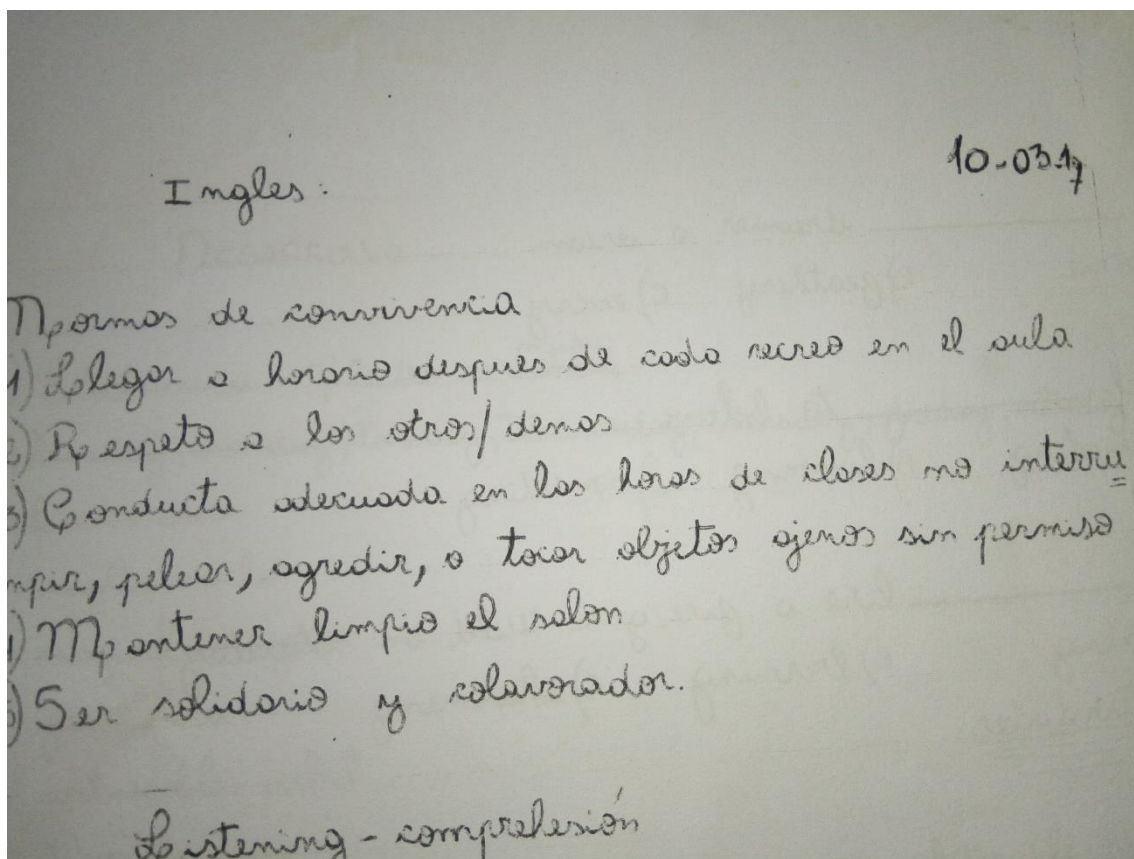
Parents


Student

Teacher

(DProd, D 6, E 5)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 6)



(DProd, D7, E 5)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 7)

El último elemento constitutivo de las *prácticas áulicas* tiene vinculación con la *Articulación con área de Lengua Materna*.

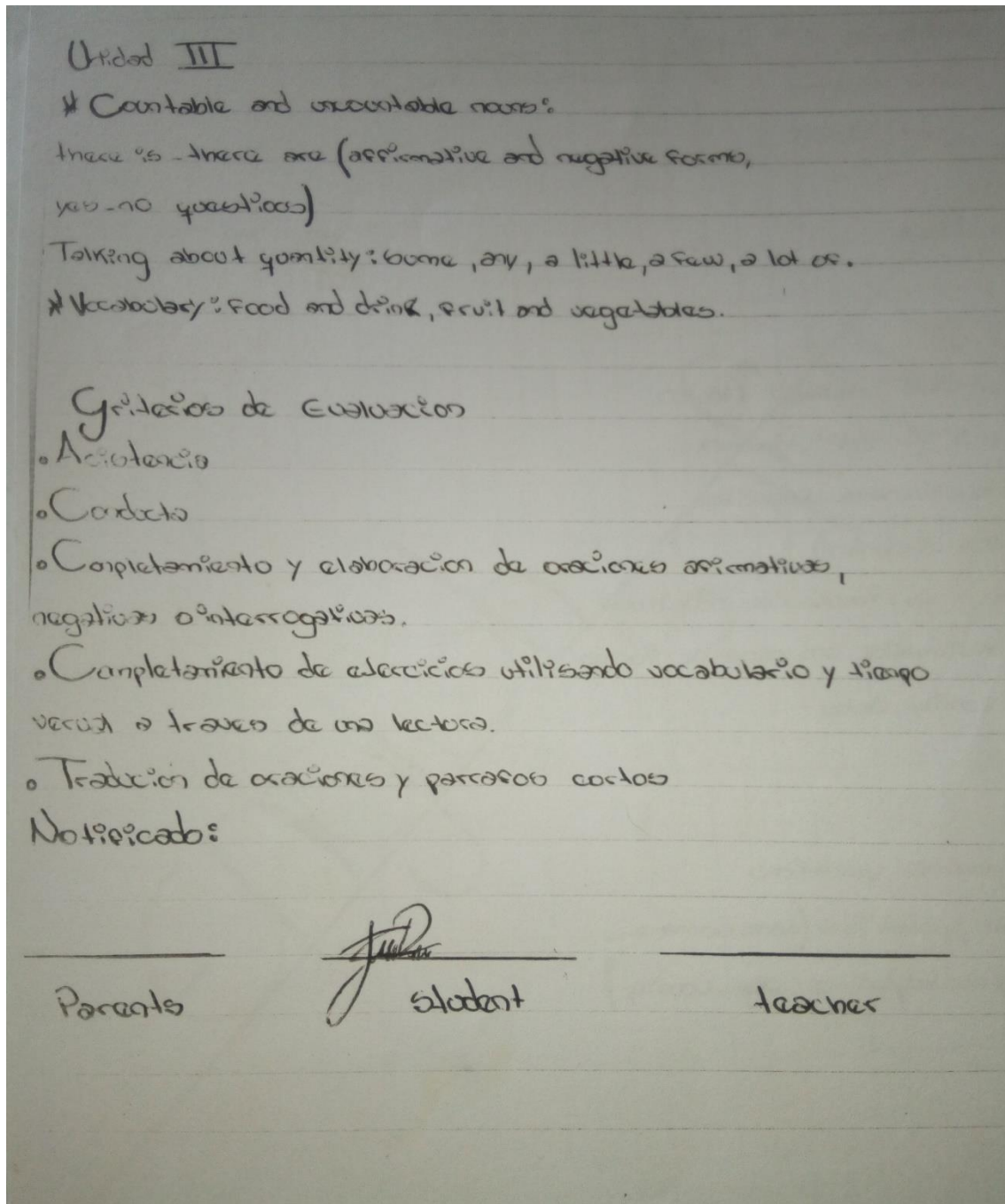
Exactamente, se dan cuenta que es diferente la fórmula para hacer las oraciones afirmativa, negativa, interrogativa, por ejemplo: "Yo no quiero tal cosa", en inglés "no" no hay, entonces hay que darle esa explicación. Los lugares que ocupan cada palabra. Pero siempre con la de Lengua estamos ahí. De manera transversal trato de... (ED6, N 1, E 4, Pr 390, R 1-4)

Es lo que está apuntando Lengua también... (ED6, N 1, E 4, Pr 412, R 1)

Básicamente, lo tocamos superficialmente en el área de Lengua también, acordamos eso (ED8, N 1, E 6, Pr 081, R 1-2)

En los fragmentos de los docentes N° 6 y 8 se observan que el área de Lengua Materna con Lengua Extranjera trabaja algunos aspectos que tienen en común. Por

ejemplo, la docente N° 6 enfatiza las estructuras gramaticales de las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. Esto también se enfatiza en los criterios de evaluación que la mencionada participante dictó a los alumnos al principio del ciclo lectivo.



(DProd, D6, E 5)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 6)

La importancia de trabajar con las similitudes desde el área de Lengua Materna con la Lengua extranjera, reside en que el alumno sea capaz de identificar los sujetos, verbos y predicados en su Lengua materna y así poder transferir a la Lengua Extranjera (Taylor, 1975). El docente N° 8 también apuntó a la descripción, utilizando los adjetivos, sustantivos. Para esto es necesario que el alumno identifique *los lugares que ocupan cada palabra* en una oración tal como sostuvo la docente 6 en su entrevista.

Seguidamente, en el Diagrama 6, se observa un nuevo grupo de códigos que se depende de la primera Categoría de Análisis: **COGNICIÓN**.

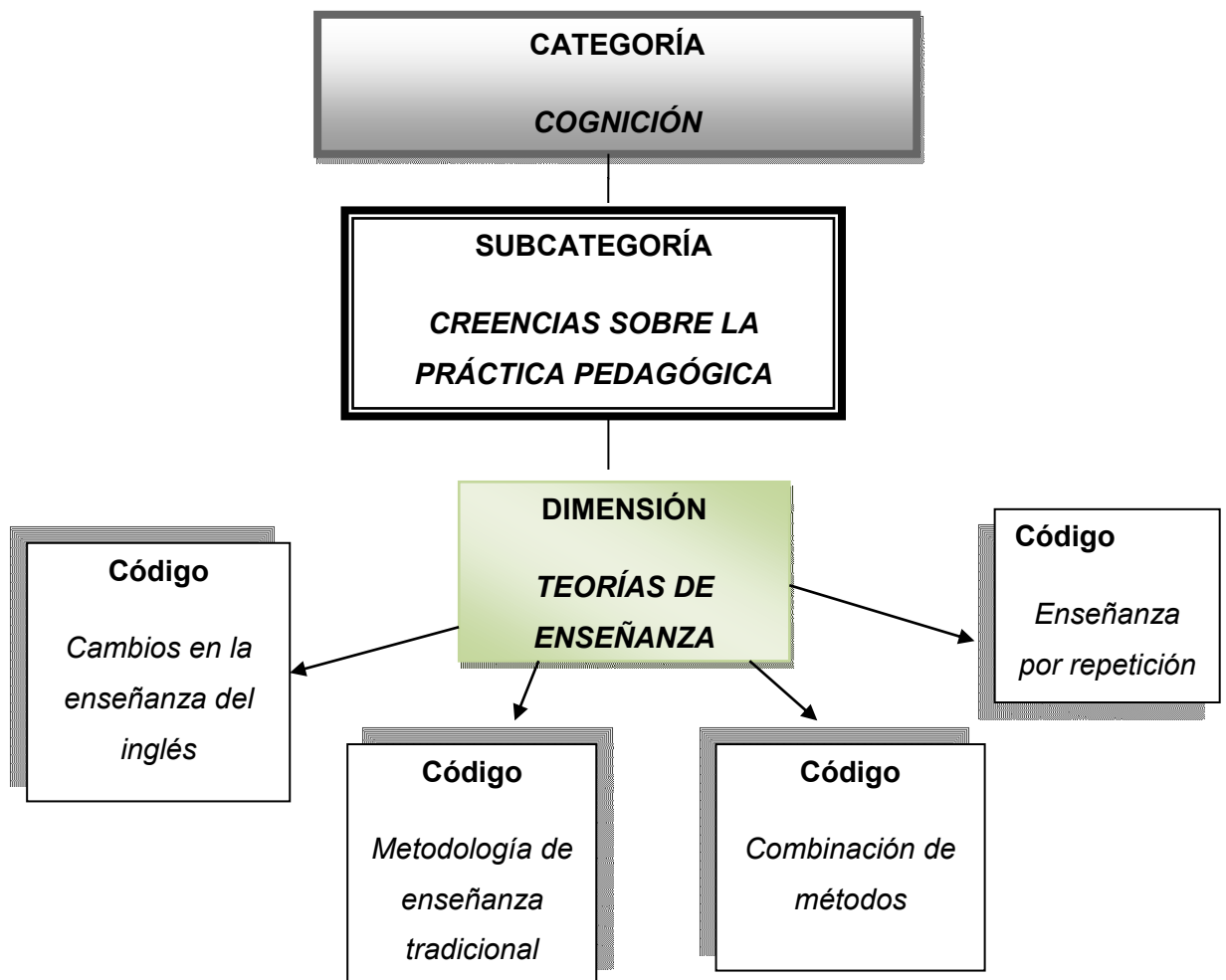


Diagrama N° 6: Esquema del tercer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN

Fuente: Elaboración propia

La tercera **Dimensión** para analizar se focaliza sobre las **Teorías de enseñanza**. Dentro de la revisión de la literatura del presente trabajo, las *teorías de enseñanza* también fueron tomadas como categorías de análisis en las investigaciones de Çapan (2014), Borg (2001), Borg y Phipps (2009) y Díaz et al. (2010b).

Dentro de esta Dimensión se agrupan cuatro Códigos diferentes: *Cambios en la enseñanza del inglés*, *Metodología de enseñanza tradicional*, *Combinación de métodos* y *Enseñanza por repetición*.

En los extractos siguientes se visualizan las distintas perspectivas metodológicas expuestas por algunos de los docentes participantes en las entrevistas donde señalaron la existencia de cambios sobre la enseñanza del inglés en el ámbito educativo formal argentino.

Para mí hubo muchos cambios. En la actualidad estamos viviendo, muchos cambios en la enseñanza de la lengua inglesa, y creo que está en cada docente tratar de sacar lo mejor de cada método para aplicarlo y crear un estilo propio (ECD1, N 1, E 1, Pr 127, R 1-3)

Y uno siempre está en constante cambio. Creo yo, que, uno siempre va tratando de buscarle la vuelta también según el grupo-clase que tenga. Si vos vas viendo qué teoría vas usando con cada uno. Qué te sirve, con el que te sirve con un grupo no te sirve con el otro. Incluso con los alumnos (ED3, N 1, E 3, Pr 217, R 1-4)

Muchísimos. Muchísimos cambios. De mis primeras experiencias de enseñar los cuadros de gramática, de tener el salón cubierto con láminas de todos los tiempos verbales, de hacer las hojas-sábanas las que usábamos para planificar cuadrículadas de doble hojas tamaño oficio que yo les hacía pegar dos o sea que en total eran 4 páginas a mis alumnos, para tener la disponibilidad de todos los tiempos verbales a mano (ED 9, N 1, E 6, Pr 112, R 1-6)

Según los informantes, se han producido varios cambios los últimos años con respecto a los métodos de enseñanza del inglés (Kumaravadivelu, 2001, 2003b, 2006).

Los desafíos de la educación del siglo XXI (Brunner, 200b), nos plantea nuevos cambios para mejorar la calidad educativa. Uno de los desafíos a nivel educativo hace hincapié sobre los métodos/teorías de enseñanza. Optar por un método más efectivo resulta una tarea bastante difícil. Según Batista y Salazar (2003), el primer paso para elegir el o los métodos más efectivos radica en dos cosas. Primero, *qué tipos de habilidades* se pretende desarrollar y segundo, *qué contenidos curriculares* se desea enseñar en los alumnos para “*crear un estilo propio*” tal como sostuvo el participante N° 1 en su entrevista. Sin embargo para la docente N° 3, la elección del método más adecuado depende del *grupo-clase* que tenga. Hay un aspecto que caracteriza a las

aulas de Lengua Extranjera en mi contexto de estudio: la *diversidad* (Helver, 2015). Formosa, por ser una provincia fronteriza y multiétnica, revaloriza la diversidad a través de la adquisición de las Lenguas que nos rodea, entre esas lenguas se encuentran el *Guaraní* y el *Qom*. Atender a la diversidad, implica la selección de los *contenidos curriculares* según los destinatarios o involucrados; materiales didácticos y metodologías de enseñanza en función del contexto particular (Cúneo et al., 2005).

La participante N° 9 refuerza diciendo que ha habido cambios en la enseñanza del inglés y por ende en el abordaje de la gramática con *“Muchísimos. Muchísimos cambios...”* narrando sus primeras experiencias en la manera que enfocaba ella su asignatura: la gramática con los tiempos verbales.

A pesar de la incorporación de los nuevos enfoques de enseñanza (Richards y Rodgers, 2001) en la educación formal argentina, algunas características del método colonial aún siguen latentes en las aulas de Lengua Extranjera. Diaz et al. (2010b), también en su investigación hace referencia a los aspectos metodológicos como categorías de análisis. La adopción de la metodología tradicional por algunos de los docentes se observa en algunos de los extractos que siguen a continuación.

Claro. Ahí cambia, otras opciones. Yo al principio empecé a enseñar con la vieja metodología a pesar de haber hecho eso en mi práctica porque era más cómodo, porque me parecía más sencillo (ED 2, N 1, E 1, Pr 071, R 1-3)

Como que nosotros también venimos con esa teoría vieja del libro, del que está todo ahí, que tenemos que...o el pizarrón como hoy te decía (ED3, N 1, E 3, Pr 195, R 3-4)

A lo tradicional. Volvamos al escrito y vamos leyendo (ED6, N 1, E 4, Pr 361, R 1)

Yo lo veo mucho en Lengua y Matemática. El resto es como que todavía estamos ahí en lo tradicional, (ED 6, N 1, E 4, Pr 375, R 1-2)

Sí, oraciones, vocabulario suelto, o sea, le dabamos construcciones ya predeterminadas, por ahí, ellos no construían tanto. Nosotros ya traíamos todo y a partir de ahí, explicábamos y desglosábamos la gramática y a partir de ahí, queríamos que produzcan, por ahí costaba un poquito más (ED7, N 1, E 5, Pr 065, R 1-4)

La existencia de la enseñanza tradicional se observa en cada extracto mencionado anteriormente. A pesar de que los docentes 2, 3, 6 y 7 poseen años de experiencia en la docencia, siguen vigentes los rasgos conductistas con los que fueron formados. En el caso 2, con la frase *“(...) Yo al principio empecé a enseñar con la vieja metodología...”*; *“Como que nosotros también venimos con esa teoría vieja del libro...”* del docente N° 3; la docente N° 6 con su frase *“A lo tradicional. Volvamos al escrito y*

vamos leyendo”; y “(...) le dábamos construcciones ya predeterminadas, por ahí, ellos no construían tanto...” de la docente N° 7 son indicios que apoyan la postura de Kumaravadivelu (2003) sobre la existencia de métodos tradicionales de corte colonial en la actualidad.

La Combinación de métodos también formó parte de la **Dimensión: Teorías de enseñanza**.

Según algunos informantes en sus entrevistas, afirmaron que no utilizan un sólo método para abordar su asignatura. Esta decisión se justifica en los siguientes extractos:

Pero no utilizo un método en especial (ED3, N 1, E 3, Pr 120, R 2-3)

Y sin querer queriendo, uno va usando toda, va haciendo una mezcla. La conductista, bueno, uno trata siempre de tener una relación... (ED3, N 1, E 3, Pr 207, R 1-2)

Yo creo que esas clases de grupos son lo que uno recurre a diferentes métodos para poder llegar a llamar su atención... (ED4, N 1, E 4, Pr 277, R 4-6)

Como dentro del mismo curso hay sub-grupos, y entre ellos se prestan atención estando el profe adelante. Y es lo que me decís, uno siempre recurre a todo tipos de métodos para llegar a fin que es transmitir lo que uno quiere (ED 4, N 1, E 4, Pr 277, R 6-8)

Voy mezclando, no tengo algo fijo (ED6, N 1, E 4, Pr 332, R 1)

Yo te puedo decir que tengo hoy en día una mezcla (ED9, N 1, E 6, Pr 118, R 1)

Una mezcla de metodologías (ED9, N 1, E 6, Pr 120, R 1)

El whole Language Method me parece importante si ellos por ahí tienen la oportunidad de trabajar con el método CLIL, y ahí tiene como que de todo a la vez. Si tenés un método holístico implica lo que más o menos lo que yo estoy haciendo (ED9, N 1, E 6, Pr 120, R 2-5)

La *Enseñanza por repetición* se vincula con lo que presenté sobre *la Metodología de enseñanza tradicional*, rasgo distintivo del conductismo. En los siguientes extractos se podrán observar dos perspectivas: un grupo que está en contra de la enseñanza por repetición, mientras que el otro grupo, apoya esta postura conductista.

No busco generalmente de repetir cada ratito, o sea, como que repetir, repetir, repetir (ED5, N 1, E 4, Pr 348, R 1-2)

(...) digamos, completar oraciones, que puedan identificar el vocabulario, a ver qué vocabulario es, o yo les doy ciertas palabras, y ellos tienen que ubicar en el lugar que corresponde, pero no todo así, por repetición, o sea por decir la pronunciación, generalmente yo... siempre anotan más o menos cómo se pronuncian (ED5, N 1, E 4, Pr 350, R 2-5)

Pero ellos no entran y están repitiendo (ED5, N 1, E 4, Pr 352, R 1)

Pero no, por suerte en los cursos bajos de 1° a 3°, son todos por repetición (ED6, N 1, E 4, Pr 230, R 1-2)

Entonces leemos el texto todos juntos y después que se animen solitos (ED6, N 1, E 4, Pr 232, R 1-2)

La repetición por la repetición entendida, no por la repetición por repetición misma (ED7, N 1, E 5, Pr 168, R 4-5)

Repetición, sí. En parte es cierto, uno aprende así. Uno aprende así porque tiene todo y absolutamente todo el tiempo de todo el día para aprenderlo de esa manera (ED8, N 1, E 6, Pr 145, R 1-3)

Entonces, de alguna manera, era de repetición (ED8, N 1, E 6, Pr 155, R 7)

(...) con el hecho de pedir que los alumnos tengan su granito de colaboración para poder aprender y eso nos lleva a los profesores de inglés a tener mucho speaking todo el tiempo, repitiendo todo el tiempo y reiterando cosas para ver si podemos darles esa pronunciación más o menos aproximada (ED9, N 1, E 6, Pr 017, R 3-6)

Hago uso de la repetición y de la reiteración en diferentes formatos. En diferentes contextos (ED9, N 1, E 6, Pr 021, R 1-2)

La repetición, para mí es necesaria en cuanto marcar modelo de pronunciación (ED9, N 1, E 6, Pr 023, R 1-2)

Cuando tienes que trabajar una lectura, una pequeña práctica de la oralidad y el chico necesita que vayas sobre lo mismo. La aproximación al sonido (ED9, N 1, E 6, Pr 025, R 1-2)

Trabajo también los sonidos de la fonética, con la simbología del alfabeto fonético internacional y eso me lleva a mucho modelaje, ahí es donde tengo repetición (ED 9, N 1, E 6, Pr 027, R 3-5)

En los tres extractos de la docente N° 5, claramente se observa la postura en contra de la repetición, sin embargo, los participantes N° 6, 7, 8, y 9 apoyan este rasgo

conductista que es la repetición. La docente del caso 6 afirmó que los alumnos del *Ciclo Básico Secundario* (1°, 2° y 3° año) aprenden el inglés a través de la repetición. Primero leen la lectura en voz alta todos juntos, para ganar confianza, y posteriormente, van leyendo individualmente. La participante N° 7 también hacía uso de la repetición en la observación de clase (abril de 2017). En el siguiente extracto se visualiza el rasgo en cuestión

Tema del día: Ordinal Numbers

1 Docente: *How do you say “primero” in English?*

2 Alumno: *First*

3 Docente: *How do you say “vigésimo primero”?*

4 Docente: (Un sólo alumno participó, el resto del curso, se mantuvo callado)

5 Docente: *Today is Tuesday, 4th April* (los alumnos repetían la fecha con la docente)

6 Docente: *How do you say “quinto” in English?*

7 Alumno: *Fifth*

8 Docente: *Repetimos lo que nos falta escribir*

9 Docente: *Repetimos todos* (y todos repetían)

(OD 7, N 7, E 5, T 5,8 y 9)

En los turnos 5, 8 y 9 se observa con claridad que la docente N° 7 recurre en sus prácticas áulicas a la repetición tal como señaló en su entrevista. El docente del caso 8 sostuvo en su entrevista que el alumno aprende por repetición debido al factor *tiempo* “(...) *Uno aprende así porque tiene todo y absolutamente todo el tiempo de todo el día...*”. La docente N° 9, hizo hincapié sobre la repetición y reiteración, en especial sobre la aproximación de los sonidos. Una de las razones que apoya la idea de trabajar con la *repetición* se basó, según la docente en su entrevista, en el modelaje de la simbología del alfabeto internacional.

El Diagrama 7, ilustra la última Dimensión de la Categoría Cognición con su correspondiente Código

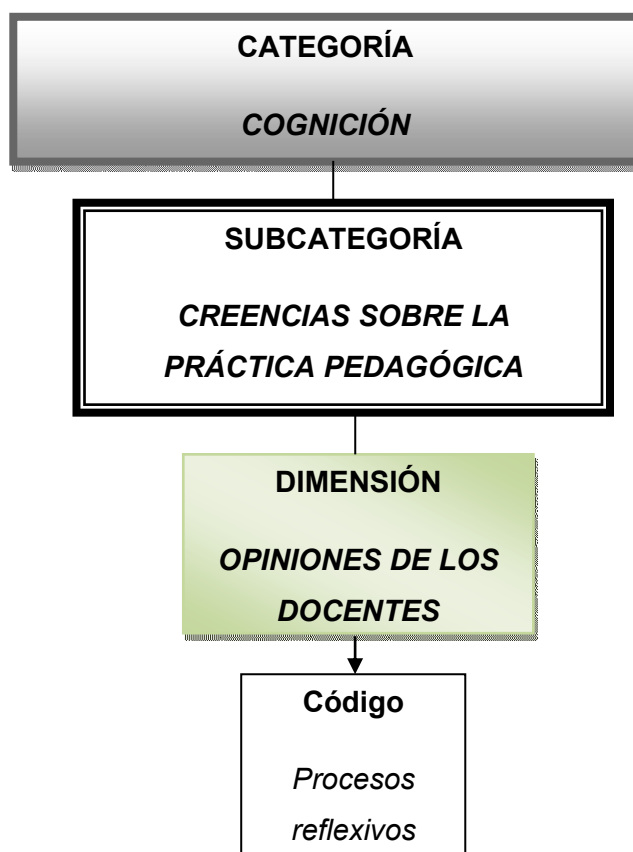


Diagrama N° 7: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría COGNICIÓN

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la última **Dimensión: Opiniones de los docentes**, de la **Categoría Cognición**, hay un aspecto de suma relevancia para el análisis: *Procesos reflexivos* (Korthagen, 1993; Richards y Lockhart, 1996; Benassi et al., 2011; Edge, 2011; Porto, 2012).

Tal como sostienen Gonçalves et al. (2013), los procesos cognitivos son herramientas esenciales que los docentes poseen para pensar y evaluar sus actividades áulicas individual o de forma grupal. En los siguientes extractos de algunos de los participantes se observan las distintas visiones sobre el *proceso de reflexión*.

Cuesta, cuesta, pero trato de trabajar eso [la reflexión] con los chicos para ver en qué fallaron ellos, en qué fallé yo, qué se puede mejorar, qué otras cosas les interesarían a ellos (ED1, N 1, E 1, Pr 114, R 1-3)

Porque uno se da cuenta, o yo intento al menos que los alumnos se den cuenta cómo estaban ellos cuando ingresaron cuando comenzaron las

clases y al momento de terminar un trimestre o un cuatrimestre. Cómo se encuentran. Cuál es la situación de cada uno (ED1, N 1, E 1, Pr 118, R 1-4)

La reflexión y yo noto mucho en mi libro de temas: el juicio crítico, de ahí donde reflexiono con los chicos y después con mis prácticas, aparte. Sí, lo hago (ED 9, N 1, E 6, Pr 174, R 10-12)

En esta ocasión, el docente N° 1 y la docente N° 9, hacen uso de la *metacognición*. Y con el propósito de mejorar sus prácticas diarias y ver el avance de los alumnos, llevan a cabo este proceso reflexivo junto con los estudiantes, a pesar de que este proceso, “*cuesta*” tal como afirmó el docente N° 1 en su entrevista. Este proceso colectivo, también se ve plasmado en el extracto de la docente N° 7:

Cambios significativos, pero primero la reflexión. La reflexión individual y también grupal en el área porque nos interpelamos y nos preguntamos qué podemos hacer para mejorar esto. Digamos, sí, sí, la reflexión es algo importante, digamos, necesaria. Porque o sino, estamos siempre en el mismo lugar, con los mismos resultados. Digamos echandonos la culpa. No son los alumnos, no son los profesores. Y echar la culpa no es, digamos, la solución (ED7, N 1, E 5, Pr 178, R 1-6)

La docente, en su extracto, no se aparta de la reflexión individual, pero también da espacio a la reflexión colectiva ya que “el aprendizaje de un docente es colaborativo porque se da en interacción y permite que su conocimiento avance” (Barboni, 2011a, p. 51).

En esta oportunidad, la autoevaluación con docentes del área ayuda a fortalecer las debilidades y erradicar la culpabilidad porque lo importante es encontrar “(...) *la solución*” como afirmó la docente N° 7 en su entrevista. Una vez detectada la solución, el proceso de enseñanza y aprendizaje tomará otra forma.

Claro, hay que ver, desde nuestra parte, qué podemos hacer y bueno yo creo que ahí, digamos, se irán transformando los actores...lo que son los alumnos, digamos van transformando o modificando también algunas cosas (ED7, N 1, E 5, Pr 180, R 1-3)

Una de las modificaciones o transformaciones a la que hace referencia la docente N° 7 en el extracto anterior, nos traslada a una de las Dimensiones discutidas anteriormente: **Teorías de enseñanza**. La cuestión de *métodos de enseñanza* también nos impulsa a reflexionar. La docente N° 3, hizo alusión a esto en el siguiente extracto:

Y porque vos decís, bueno, este método me funcionó con estos alumnos, lo voy a seguir usando. Bueno, o este tipo, por ejemplo, de método con este grupo no me sirve. O ver también, te doy un ejemplo, si vos das un tema y a la hora de ir a la práctica más de la mitad de los chicos se levantan y te preguntan qué hacer porque no entienden, bueno, ahí hay un error de parte mía. Se ve que la mayoría no entendió pero porque yo no me supe explicar (ED3, N 1, E 3, Pr 108, R 1-6)

Con “(...) Se ve que la mayoría no entendió pero porque yo no me supe explicar”, la docente, nos dió a entender que es importante la manera en que los docentes se comunican con los alumnos. Ahí entra en juego la perspectiva metodológica que el docente adopta para abordar su asignatura. Las aulas de Lengua Extranjera son diversas, y justamente, esa diversidad es lo que interpela a los docentes a optar por un método más efectivo para que las clases den buenos resultados. Si con un grupo-clase no funciona un método en particular, adoptar otro porque al fin y al cabo, según Wedell y Malderez (2013), un método fue creado para enseñar y aprender una lengua de manera efectiva. Esto se evidencia en los siguientes extractos:

Es como que lo vas viendo con el trayecto. Con el pasar de los tiempos te vas dando cuenta, “esto sí va”, “esto no va”, “acá si funcionó”, “acá no” y cada año lo vas viendo (ED6, N 1, E 4, Pr 347, R 1-3)

(...) de hacer la reflexión sobre la acción, porque por ahí tenemos resultados negativos y también resultados positivos. Pero cuando son negativos, digamos que eso revuelve un poco. O sea, revuelve en el docente, o se incomoda, desestructura un poco. Entonces, ahí empezamos a pensar cuáles son los factores negativos que incidieron, y tratar de corregir eso. Porque si hay resultados negativos, porque hay que modificar algo de ambas partes, quizás. Pero desde nuestro punto de vista, hacemos, digamos, las modificaciones desde la parte docente, digamos la práctica docente. Entonces ayuda eso a re significar lo que estamos haciendo. Si estamos haciendo bien, vamos por buen camino. Quizás en ese curso no tiene buenos resultados, con ese grupo de alumnos no tiene buenos resultados, pero con otro grupo de alumnos sí. Entonces, sí eso genera, digamos... (ED7, N 1, E 5, Pr 176, R 2-12)

La reflexión demanda *tiempo*. En algunos extractos, los docentes informaron que si bien hacen uso del proceso metacognitivo, lo llevan a cabo fuera del aula. En esto se fundamenta el siguiente fragmento:

Claro, al terminar un día de jornada laboral (risas de la profesora), te ponés a pensar, qué falló, qué estuvo bien, qué me sirvió de lo que estuve dando. Generalmente, reflexiono pero los fines de semana cuando va a

comenzar una nueva semana porque todo seguidito no me da tiempo, siempre estás preparando clases (ED6, N 1, E 4, Pr 245, R 1-4)

Sin embargo, el docente del caso 8 aseguró lo contrario:

Como la mayor parte de la tarde me da tiempo para programar y para pensar. Yo siempre estoy, en todo momento prácticamente de mi día estoy pensando en qué... (ED8, N1, E6, Pr 218, R 1-3)

Dentro de los procesos metacognitivos, también es importante no sólo pensar y evaluar nuestras acciones diarias en base a *métodos*, sino también es crucial trabajar y reflexionar sobre los *valores* (Halstead, 1996). Esto se justifica en el siguiente extracto:

Entonces, todo eso hacia un replanteo, un momento de reflexión y mi transmisión de conocimiento siempre ha ido...siempre fue ligado a lo personal, al rescate de los valores (ED9, N 1, E 6, Pr 146, R 1-3)

Griva y Chostelidou (2011), en sus investigaciones adoptaron los *valores* como categorías de análisis. Los *valores* al igual que la *reflexión* (Wallace, 1991; Benassi et al., 2011), son elementos constitutivos de la cognición docente. Yigitoglu (2011), sostiene que la reflexión ayuda al docente a observar sus propias prácticas cotidianas.

5.2.1-Conclusión

En este primer apartado hemos visto la forma en que la tarea diaria del docente en el aula está influenciada por múltiples elementos o factores cognitivos (Borg, 2003a, 2006; Atkinson, 2011; Sánchez y Borg, 2014) que inciden en las *Creencias sobre la práctica pedagógica*. Para esto, fue importante retomar los aportes teóricos-metodológicos de Borg (1998a) para comparar las diferentes perspectivas tomadas y aplicadas en los diversos trabajos investigativos llevados a cabo en estos últimos años a nivel nacional e internacional y que a su vez, esos trabajos sirvieron de base para profundizar la presente investigación.

En lo que respecta a la Categoría **Cognición**, los docentes participantes informaron que la *experiencia personal, prácticas áulicas, teorías de enseñanza y opiniones de los docentes* fueron los principales *factores cognitivos* que de una u otra manera, incidieron en sus prácticas áulicas. Tanto las diferencias como las similitudes detectadas durante el análisis de la información se fundamentaron en los datos extraídos de cada *caso particular* a través de las entrevistas en profundidad; de las observaciones de clase y de los documentos tales como *evaluación diagnóstica, producción escrita, evaluación del primer trimestre* y del *programa anual del docente*.

A continuación, me focalizaré en la presentación y análisis de la segunda Categoría de análisis.

5.3-Segunda Categoría de análisis: Supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés

En esta sección, se analizarán los distintos Códigos que emergieron de la segunda Categoría de Análisis **Supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés**. Para brindar una mejor lectura e interpretación del análisis categorial, se recurrirá, tal como se hizo en la sección anterior, a diferentes diagramas que presentan las Subcategorías y las Dimensiones.

El Diagrama 8, ilustra los primeros Códigos de la segunda Categoría de Análisis.

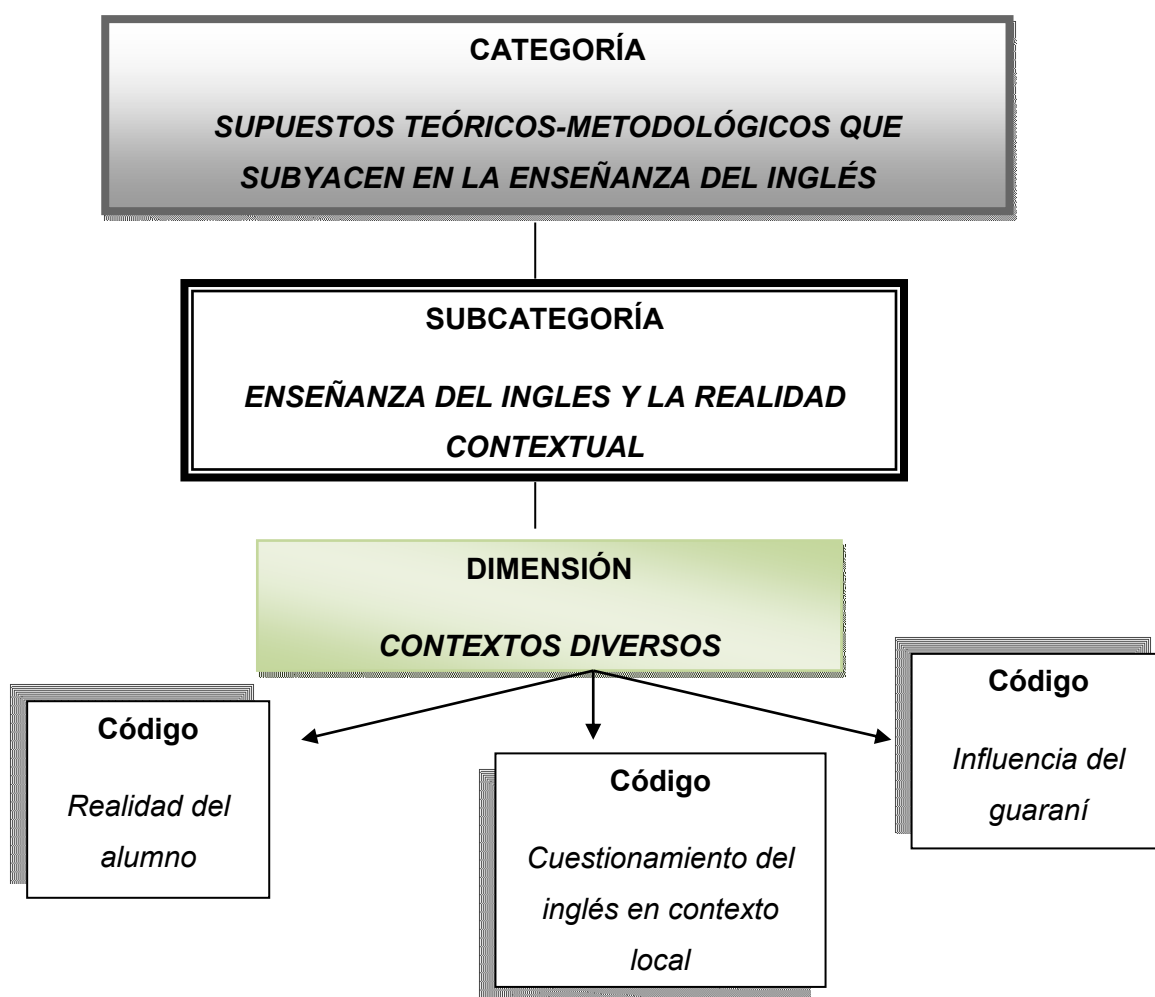


Diagrama 8: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la primera **Dimensión: Contextos diversos**, se distinguen por su representatividad, tres Códigos: *Realidad del alumno*, *Cuestionamiento del inglés en contexto local* e *Influencia del guaraní*.

Retomando los *procesos reflexivos* de la categoría **Cognición** del apartado anterior, se puede observar que hay una estrecha relación entre la *reflexión* y la *realidad del alumno*. Esto se evidencia en los siguientes extractos de la docente N° 9:

Yo creo que esa es la reflexión constante. La adaptación y llevar al mundo real de los chicos (ED 9, N 1, E 6, Pr 176, R 9-10)

Docente-investigador: O sea que trabajas mucho la parte...

Profesora: La parte todo curricular, de conocimiento sobre todo porque es lo que alimenta mi entusiasmo. O sea que, al estar a esta edad, enseñando inglés con el verbo to be: "This is" "It is", me moriría de angustia o también con la necesidad que tengo de experimentar cosas nuevas y de ir aprendiendo porque uno vive aprendiendo de los alumnos. Y las tecnologías son un gran incentivo para el aprendizaje

Docente-investigador: Y un gran desafío para los docentes también adaptarse

Profesora: Totalmente

Docente-investigador: A este nuevo entorno

Profesora: Al entorno, a lo que vienen detrás de todo eso

Docente-investigador: La realidad de nuestros alumnos es importantísima

Profesora: Tal cual

Docente-investigador: Porque vos partis de la realidad. No podes hablarle de Madonna...hablale algo de Formosa

Profesora: Sí

Docente-investigador: De la lengua, la flora, la fauna

Profesora: Sí, pero por ejemplo ayer veíamos en el libro de What' up 1, página 9 que habla de las escuelas. Tenemos "Welcome to Mengol school". No se si te acordás de ese texto, y dice "vengo de Uganda, en Africa, la mayoría de los chicos no estudian porque a los 11 años ya van a trabajar" y los que sí escribían esas cartitas que era un personaje, eran afortunados de ir a la escuela y contaban sus experiencias. Bueno, listo, partimos desde una motivación que existe en una escuela del otro lado del mundo, pero gracias a eso, después trajimos de nuevo a la realidad

nuestra y ahí les hice el juicio crítico. Estábamos en 3° año, repasar, tenemos el “verbo to be”, “have” y “can”. Entonces, “¿cómo es la realidad nuestra?”, “¿Nosotros todos estudiamos en la Argentina?”, “¿O también tenemos chicos que no van a la escuela?”, “¿Cómo es la realidad del formoseño?”, “¿Los chicos de Buenos Aires, los chicos que lavan coches?”, “señora, yo hago las dos cosas”, dice uno, “muy bien, te felicito, porque trabajás”, ayer en 3° IV del turno tarde. “Yo lavo autos a la tarde, les ayudo a mis padres, cuando termino mis tareas, “perfectamente, eso está muy bien, porque también hay que estudiar de a poquito hay...cada vez hay que tomar responsabilidades”, él era lava coches desde que era chiquito, algunos ya estaban para el bullying, entonces. Pero muy bien, aprendió lo que es el valor del tiempo y que viene acá y aprovecha su tiempo porque después tiene que ir a hacer otras cosas, también son interesantes. “Sí, pero ellos me dan plata a mí”, me dice. “Está muy bien, con eso vos te comprás tus cositas y ya podés ayudar a la economía familiar sin que eso te quite la escuela. Porque vos tenés el derecho de estudiar”, “Fijate que afortunado que sos”. ¿“Qué hacen todos ustdes?”, “Yo no hago nada, señora”, dice otro. “Tendrías que hacer algo, aunque sea ayudar en tu casa” le digo. Y a pesar de dar una realidad de un contexto totalmente diferente de Uganda o Africa, ni se imaginan

Docente-investigador: Claro

Profesora: Sin embargo trajimos a lo personal. O sea, a veces se puede arrancar desde John Lennon que vivió una vida muy fuera, no contemporánea, muy fuera de la realidad de los chicos, pero trajimos y sigue siendo tan actual el mensaje. Y llevamos a que no haya fronteras al hablar de la Triple Alianza, hablar de la no guerra en todos lados, de no competir ni siquiera con la X (la informante hace mención a otra escuela ubicada en el circuito cinco), con la X (otra escuela que menciona la informante) o con la X (idem) que tenemos al lado. Si bien jugamos, jugamos intercolegial o un intercurso. Que sea de la otra división no implica que nos tengamos que dividir. Así que la diversidad se acerca desde el primer momento. Y ayer veíamos también para la semana que viene, como vamos a tener visitantes de intercambios culturales en Junio a Septiembre, estamos estudiando las Islas británicas, los países que la componen, tienen que traer muñequitos vestidos de la diversidad cultural justamente. Los escoseses vendrán vestido...los muñequitos vendrán vestidos de escoseses con polleras y aceptar todo lo que...y me decían ayer “por qué usan polleras”, “pero te acordás que antes también los... (Interrupción, problema de audio) usaban” y bueno, después evolucionaron los pantalones. Entonces, sería bueno investigar por qué se consideró desde qué edad los abuelos, por ejemplo, los chicos de antes, usaban pantalones largos a partir de qué edad, que se creían señorcitos. Fue toda una evolución. Y nos da pie para seguir hablando de otras cosas. Participan un montón, se me desordena la clase, y al rato volvemos

Docente-investigador: Pero se interesan

Profesora: Se interesan. Por lo menos me quedo difónica pero se interesaron. Yo creo que eso es encender la llamita para que después quieran seguir investigando

Docente-investigador: Interesante

Profesora: La diversidad cultural es amplia

(ED9, N 1, E 6, Pr 153-170, R 1-64)

La adaptación constante de los contenidos curriculares para el grupo-clase es sumamente interesante y es doblemente significativa cuando los contenidos se encuadran a la realidad de los alumnos. Esto es justamente lo que nos plantean Cúneo et al. (2005), darle significatividad a los destinatarios que son los alumnos en función de sus contextos particulares. La escuela, como contexto educativo, debería sustituir el viejo esquema de que el docente debe llegar a desarrollar todo el contenido explicitado en el programa áulico por la estructura de una escuela de igualdad, donde se cultive no sólo conocimientos sino también se trabaje desde la diversidad, desde lo cognitivo y desde lo afectivo en especial en una sociedad que está cambiando de una manera vertiginosa. En esto también consiste la amplia tarea docente: de promover, desde su lugar de trabajo, *cambios significativos* en la educación formal de los alumnos de todos los niveles. Los docentes deben crear no sólo espacios de participación sino también instancias de *reflexión crítica* tal como señala la docente N° 9 en su entrevista “(...) después trajimos de nuevo a la realidad nuestra y ahí les hice el juicio crítico” (ED9, N 1, E 6, Pr 164, R 5-8), para lograr en los alumnos el pensamiento crítico, estratégico y reflexivo (Loughran, 1996; Richards y Lockhart, 1996; Camps, 2001; Mason, 2002; Cambra et al., 2008).

Es normal que al egresar del Profesorado, el nuevo profesional de la educación se encuentre con un contexto totalmente diferente. Muchas veces ese contexto involucra *grupo-clase, sobre edad, deserción, ausentismo*, entre otros factores. Y es ahí, donde el docente debe recurrir a metodologías de enseñanza para adaptar los contenidos curriculares a las necesidades e intereses de la nueva generación de jóvenes. En el extracto siguiente, el docente del caso 1, plantea algo similar:

(...) pero al llegar a las aulas nos encontramos con otras situaciones y realidades muy diferentes a los que nosotros habíamos estudiado (ED1, N 1, E 1, Pr 070, R 2-4)

“(...) a los que nosotros habíamos estudiado”, hace referencia a la formación recibida en el Profesorado. El participante sostuvo que si bien el alumno del Profesorado de inglés egresa con un buen nivel de enseñanza, a la hora de ejercer la docencia, muchas veces no se encuentra con una clase o grupo de alumnos ideal. Se enfrenta con otra realidad. Muchas veces, el grupo-clase, impulsa al docente a adoptar un método diferente del que solía implementar, justamente porque cada institución, cada

comunidad educativa y cada alumno posee realidades diferentes que va comparando con otras realidades. El siguiente fragmento del caso 1 hace mención a la comparación de realidades culturales y sociales:

Para mi es importante [la interculturalidad], muy importante porque ellos vienen de situaciones o de contextos socioculturales muy diferentes y constantemente están comparando su realidad con la realidad que están viviendo ahora. Es una constante comparación la que ellos están viviendo (ED1, N 1, E 1, Pr 123, R 1-4)

Vamos enseñando acorde a nuestras posibilidades y realidades, no es cierto, porque no es lo mismo enseñar en una escuela privada donde los chicos tienen más posibilidades de poder acceder por ejemplo a una academia y demás que una escuela pública (ED3, N 1, E 3, Pr 029, R 3-6)

Algunos de los alumnos de las escuelas participantes de este estudio, provienen de contextos sumamente vulnerables. Cada uno de ellos tienen realidades diferentes y constantemente van comparando esas realidades con “(...) *la realidad que están viviendo ahora...*” tal como señaló el docente N° 1 en esta entrevista. Algunos tienen poder adquisitivo para asistir a escuelas privadas o tal como señala la docente N° 3 “(...) *acceder por ejemplo a una academia y demás que una escuela pública*”. Estos contextos diversos influyen considerablemente en las prácticas áulicas.

Así como se comparan las realidades, sería interesante que la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, se pueda abordar desde la interculturalidad (Byram et al., 2002; Hecht, 2004) para contrastar la propia cultura con otras (Salcedo y Sacchi, 2014). En estos contextos de múltiples cambios y de comparaciones a nivel educativo y a nivel mundial, es imprescindible una mirada diferente, una perspectiva intercultural anclada en la cognición docente (Borg, 2003a, 2006; Andrews, 2003; Sánchez, 2010). Según el *Marco General de Política Curricular* (2007) los aspectos interculturales cumplen un rol sumamente importante tanto para la adquisición de habilidades del pensamiento como para las configuraciones cognitivas propias del sujeto. Ahí reside la necesidad y la importancia de que las instituciones educativas trabajen con esta perspectiva. La interculturalidad como la alfabetización digital han ganado sus propios terrenos en el ámbito educativo y esto se debe a que el inglés, en este siglo XXI, se ha convertido en un idioma mundial y está fuertemente influenciado por ambas tendencias. El mundo cibernético, también forma parte de la *realidad contextual* de los alumnos y se justifica en la siguiente cita del docente N° 1:

Para mí que no sólo es importante sino también es fundamental porque así como la educación ha ido cambiando, nosotros no podemos estar ajenos a la realidad que manejan los chicos [sobre la tecnología] (ED1, N 1, E 1, Pr 120, R 1-3)

Con respecto a este fragmento, el docente, reconoce la importancia y el uso fundamental del nuevo entorno digital: las *Tics* para el desarrollo de las prácticas pedagógica-didácticas del docente. Si bien es cierto que este entorno virtual facilita al docente a planificar, desarrollar y evaluar sus actividades áulicas, también es cierto que tener conocimiento de lo tecnológico es otro reto, otro desafío para los docentes del siglo XXI. Así como los contenidos, los programas áulicos, las actividades, los métodos y las teorías de enseñanza han ido evolucionando con el correr de los tiempos, también, como sostuvo el docente N° 1 en su entrevista “...*nosotros no podemos estar ajenos a la realidad que manejan los chicos*”. Esta realidad actual pone de relieve la necesidad por parte del docente en perfeccionarse día a día para el manejo de los recursos multimodales con el fin de mejorar sus prácticas habituales. Existen Documentos Oficiales, uno de ellos es de la *Ley de Educación* N° 1613 sancionada por la Legislatura de la Provincia en el año 2014, en su Artículo 3°, inciso g que avala la capacitación gratuita y obligatoria de los docentes. Sin el dominio y manejo de esta tendencia, es imposible que los docentes esten a la altura de sus alumnos, ya que como es sabido, los estudiantes en términos de Prensky (2001) son *nativos digitales*.

Para abordar la gramática, también se necesita de *reflexión* y de *adaptación* de los contenidos al contexto real del alumno. Esto se ve plasmado en las siguientes citas extraídas de las entrevistas:

Docente-investigador: ¿Y tu experiencia como docente enseñando gramática? ¿Se puede ver algunas diferencias entre la enseñanza de hace 20 años atrás y la de ahora o no?

Profesor: Sí, sí, sí. Se nota la diferencia. Se nota la diferencia. Yo trato de hacer una mezcla entre la gramática y practicamente todo lo que esté en contacto con la vida del alumno

Docente-investigador: Hmm

Profesor: Entonces, de alguna manera, eh, analizamos sí oraciones, escribimos muchas oraciones, en el Ciclo Básico principalmente, escribimos mucho, eh, muchas oraciones pero esas oraciones giran en torno a la vida del alumno

Docente-investigador: Claro

Profesor: Tiene que ser significativo porque tiene que estar impreso su entorno. Trato de que su entorno esté impreso porque si hablamos de la parte solamente mecánica o la parte solamente la que aparece en los libros por ahí se desdibuja. La realidad de los libros no es la realidad del alumno de Formosa

(ED8, N 1, E 6, Pr 170-175, R 1-15)

Docente-investigador: Gramática. ¿Qué opinas de la gramática? ¿Haces uso de la gramática, le das importancia?

Profesora: Eh...le doy la importancia que el contexto me pide. En cuanto a... puedo trabajar la canción de "Titanic". En primer año donde dice "love was when I loved you" y tenemos el pasado simple sin que eso determine que tenemos que enseñar el pasado simple en un 1° año básico. Sin embargo, si el tema amerita, como, bueno "qué tema les gustó en inglés", y es lo que ellos tienen como un recurso, del que podemos sacar vocabulario, bienvenido sea. No me hago problema, no me hago la idea tampoco de que tienen que saber la gramática completa de lo que estamos estudiando. Volviendo a este tema de "It's such a blessing", "you are", "my sunrise", y creo una oración más. Son tres oraciones que rescaté despasito. El resto está todo como vocabulario y si bien pueden haber cosas más complejas, yo me enfoco en lo necesario. Los otros vienen porque el ritmo pegadizo o porque el bum del momento les va a hacer aprender. Entonces, por lo menos me queda la importancia...

(ED9, N 1, E 6, Pr 091-92, R 1-14)

La información brindada por los docentes N° 8 y 9, es sumamente interesante ya que claramente especifica la importancia que le dan a los aspectos gramaticales desde su espacio curricular sin olvidarse del contexto y de las necesidades locales e individuales de los alumnos (Johnson, 2009). El docente del caso 8 sostuvo que hace uso de las estructuras gramaticales a través de análisis de oraciones pero lo más interesante es que "...esas oraciones giran en torno a la vida del alumno" (ED8, N 1, E 6, Pr 173, R 1-3), mientras que la docente del caso 9 parte del contexto del alumno para darle significatividad a la gramática. Justamente, el aprendizaje tiene que ser significativo para el alumno y para lograr la significatividad, se necesita partir de la realidad del alumno, es decir, de lo que le rodea, de lo que le es familiar. Esta significatividad también se observa en las siguientes citas expuestas por los docentes:

Tiene que ser significativo porque tiene que estar impreso su entorno. Trato de que su entorno esté impreso porque si hablamos de la parte solamente mecánica o la parte solamente la que aparece en los libros por ahí se desdibuja. La realidad de los libros no es la realidad del alumno de Formosa (ED8, N 1, E 6, Pr 175, R 1-4)

Del 2017. Entonces al no ajustarse a su realidad, lo ven como algo totalmente abstracto, que carece de sentido para ellos. De esa manera es muy difícil aprender para un alumno, entonces trato... (ED8, N 1, E 6, Pr 177, R 1-3)

No le da importancia porque no lo entiende, no lo va a entender y no quiere entenderlo. Básicamente no quiere entender. Lo puede entender,

sí, pero no lo quiere entender porque lo ven ajeno a su realidad y tiene razón. Entonces hay que adaptar esos contenidos a la realidad de la provincia, a Formosa, a la Fauna, a lo que viven cotidianamente. Entonces es muchísimo más significativo, se animan a hablar, cambia el tono de la clase (ED8, N 1, E 6, Pr 179, R 1-6)

Porque cada uno tiene sus diferentes realidades. Y tenemos que... a veces uno, como vos decís, necesito terminar, o necesito dar esto, te olvidas que ellos son seres humanos y que sus cabezas están en otro lado. Porque no sabes qué problemas ellos tuvieron durante el día, si comieron, no comieron (ED4, N 1, E 4, Pr 136, R 1-4)

Muchas veces con el afán de cumplir con los requisitos tales como la presentación del Programa, de los contenidos prioritarios, del PAIR para las instancias de recuperatorios, que exigen desde las autoridades del Ministerio provincial, los docentes se olvidan como dice la docente N° 4 de "(...) que ellos [los alumnos] son seres humanos y que sus cabezas están en otro lado. Porque no sabes qué problemas ellos tuvieron durante el día...". Esta cita motiva a los docentes a seguir reflexionando y no perder de vista los intereses, las realidades y el contexto de sus alumnos. Es importante adecuar y adaptar los "(...) contenidos a la realidad..." de los alumnos tal como especificó el docente N° 8 (ED8, N 1, E 6, Pr 179, R 1-6) porque en la interacción entre docente y alumno hay dos factores de suma relevancia: lo *cognitivo* y lo *afectivo* (González de Gatti, Dalla Costa, Gava y Kofman, 2012) y a su vez estos factores inciden en las prácticas pedagógicas del docente. Los nuevos planteamientos que giran en torno a la enseñanza del inglés en la educación actual insisten en la necesidad de abordar esta lengua en contextos reales a pesar de que, según Rodríguez Gonzalo (2012), la realidad del contexto áulico demuestre cambios no tan significativos para el abordaje de esta lengua. Según Roccia et al. (2014), el contexto, en este caso, el ámbito local formoseño, influye considerablemente sobre las creencias de los alumnos de la comunidad del circuito cinco en relación con la enseñanza del inglés. Muchas veces, por poseer los pre-conceptos negativos acerca de esta lengua, algunos alumnos comienzan con los cuestionamientos a sus docentes. Algunos de los *cuestionamientos del inglés en contexto local* (como segundo Código) de los alumnos se pueden observar en los siguientes extractos:

Profesora: Porque ellos todo el tiempo a mi me cuestionan en ambos colegios

Docente-investigador: ¿Qué te cuestionan?

Profesora: Por qué tienen que aprender inglés

Docente-investigador: ¿Y qué le decís en ese caso?

Profesora: ¿Eh?

Docente-investigador: ¿Qué le decis en ese caso?

Profesora: No, y siempre les aclaro que ya es un lenguaje mundial, aparte que no es únicamente estudiarlo para...porque ellos piensan en qué momento yo voy a utilizar el inglés si yo nunca me voy a ir de acá

(ED2, N 1, E 1, Pr 048-054, R 9)

Yo les corrijo la escritura. Ellos me dicen que por qué yo les corrijo en castellano si yo soy profesora de inglés. Ellos tampoco entienden eso. Por ejemplo, la H, la Z, V, B. Todas esas palabras yo les corrijo y me preguntan “¿Por qué?, Si usted es profesora de inglés no profesora de castellano” (ED4, N 1, E 4, Pr 066, R 7-11)

Profesora: Y por ahí a veces también, saltan los nervios cuando me dicen: “no puedo”, “no me gusta inglés”, “yo no sé hacer” y terminamos dando consejos sermones y clase de psicología para que las nenas, principalmente, puedan superar esta instancia, porque no es difícil. Es algo que, si bien es complejo, pero se puede superar

Docente-investigador: ¿Te cuestionan siempre constantemente del por qué del inglés?

Profesora: Del por qué del inglés

Docente-investigador: ¿Y qué les decis en ese caso, profesora? ¿Qué recomendaciones les das?

Profesora: La importancia, la necesidad actual, no sólo futura, sino presente de toda la información que se tiene en este mundo globalizado donde podemos acceder a cualquier página de internet. Y tenemos, tenemos los dispositivos tecnológicos con las consignas en inglés. Tenemos las canciones y toda la diversión que ellos puedan para acceder a canciones y películas y aún más los juguitos de donde también tenemos mucha adquisición de la lengua, por suerte que la ponemos después en contexto y te manejan palabras como: “go”, palabra como “counter”. Tienen varias

(ED9, N 1, E 6, Pr 063-067, R 1-15)

Dentro de esos planteamientos o cuestionamientos, las *representaciones* (Jodelet, 1989) o las *percepciones* de los alumnos sobre la importancia o no del inglés constituyen un papel importante en las prácticas habituales de los docentes de Lengua Extranjera. Aprender el idioma inglés es un fenómeno muy complejo (Innocentini et al.,

2013), y por esa razón algunos docentes reciben cuestionamientos constantes de sus alumnos.

En los extractos se visualizan los cuestionamientos que normalmente los alumnos de la escuela secundaria plantean a sus docentes y todos esos planteamientos rondan sobre “*del por qué del inglés*” (ED9, N 1, E 6, Pr 065, R 1); “*...en qué momento yo voy a utilizar el inglés si yo nunca me voy a ir de acá*” (ED2, N 1, E 1, Pr 054, R 2-3). Estos y otros cuestionamientos son los que deben guiar las prácticas pedagógicas del docente para fundamentar no sólo la importancia de su asignatura sino también para cambiar las *concepciones* (Moncada, 2015) de los jóvenes. Para cambiar esta mentalidad, es necesario que la escuela y los docentes se esfuercen por producir cambios significativos en la educación secundaria (Casado Muñoz y Lezcano Barbero, 2012).

Si el *contexto áulico* (tal como se especificó en el apartado anterior), incide en el aprendizaje de una lengua, aprender o manejar una lengua más cercana o influyente ya sea por el país vecino (República del Paraguay) o por los contactos será mucho más significativa la adquisición del inglés. En esta ocasión, hago hincapié sobre la *influencia del Guaraní* (como tercer Código de análisis) en la Provincia de Formosa, que también forma parte de la *realidad* formoseña. En las siguientes citas, algunos de los informantes, sostuvieron que el idioma Guaraní es influyente en la enseñanza del inglés:

Docente-investigador: Nuestra provincia, viste, es una ciudad muy hermosa y aparte alberga muchas culturas, muchas lenguas, ¿Qué pensás de la interculturalidad, el respeto por la diversidad del otro, de los valores compartidos? ¿Qué opinas?

Profesora: Me parece que ayuda mucho a nuestro idioma que ellos aprendan guaraní porque escuchan tanto, es tan cercano, que les va a parecer más interesante el inglés a partir del guaraní

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Me parece a mí

Docente-investigador: Ah

Profesora: Porque vos siempre venís y le hablas un poquito y querés dar una clase todo en inglés y te dicen alguna frase en guaraní, entonces, vos decis, si ellos entendieran bien, solamente frases nada más o palabritas sueltas, creo que podrían compararlo y dirían “me conviene saber un poco más”

Docente-investigador: O sea que, decis que lo más importante sería que aprendan guaraní

Profesora: No. No lo más importante, que tengan la comparación, o sea, que sean dos idiomas. Viste que hay colegios que tienen francés e inglés. Y uno dice: “¿Para qué estudio inglés?”. Si ellos tienen, por ejemplo, “el

guaraní lo uso y el inglés lo aprendo como algo, como un plus". Me parece que, de ese lado, sería un poquito más interesante el inglés, creo yo, porque veo desde 1° a 6° año lo mismo, que siempre tienen un dominio, sin embargo, del guaraní pero es por la...

Docente-investigador: El contacto de los padres

Profesora: Del contacto que tenemos acá

(ED6, N 1, E 5, Pr 271-280, R 1-23)

Profesora: Entonces, sería bueno, como te decía el del guaraní, el complemento que los ayuden a ver, por ejemplo, una película en inglés. "Lo que veo en mi casa, lo puedo ver acá, pero acá lo puedo hablar con la profesora de qué se trata, qué tiempo verbal"

Docente-investigador: O de traducciones también, de un fragmento

Profesora: Totalmente. No y acá, esa es la parte fea (risas de la profesora). Creo que ahí donde está faltando... está rengo el inglés todavía

(ED6, N 1, E 5, Pr 301-303, R 1-7)

Profesor: Hay mucha diversidad. Me tocó trabajar en una escuela de Modalidad aborígen donde manejaban muy poco castellano, y enseñarles inglés ya era enseñarles una tercera lengua, más o menos, extranjera. Eh...me tocó trabajar también...actualmente trabajo con chicos que vinieron del Paraguay,

Docente-investigador: ¿Ah sí?

Profesor: Que hablan muy poco castellano, manejan sólo el guaraní

Docente-investigador: Y ¿Cómo se adaptaron?

Profesor: Y con ellos el trabajo es muy paulatino

Docente-investigador: ¿Paulatino?

Profesor: Sí. Porque ellos vienen con una base prácticamente cero. Arrancan de la nada, entonces para ellos hay que diseñarles actividades diferenciadas, pero siempre manteniéndoles con el grupo-clase

(ED1, N 1, E 1, Pr 033-039, R 1-12)

O sea, ellos tienen conocimiento por parte de sus padres, de sus abuelos y repiten por ahí palabras que ellos escuchan que ellos dicen, que sus padres y abuelos dicen (ED3, N 1, E 3, Pr 052, R 2-4)

Entonces hablábamos del aprendizaje de las lenguas autóctonas y entre ellas la del guaraní, que para nuestra zona es muy influenciada y que los chicos tienen que saber que lo que habla la abuela está bien. Que lo que hablan los tíos en guaraní está bien. Y que también traten de abrir su mente que escuchando que las cosas pueden ser representadas de diferentes maneras, en diferentes lenguas. Les amplía su marco de pensamiento, entonces, tienen otra forma de ver el mundo y con total respeto a los sonidos. Yo le trabajo mucho la importancia del guaraní cuando repasamos los doce sonidos vocálicos que tiene el guaraní, los seis: a-e-i-o-u-y. Y luego los seis nasalizados: â-ê-î-ô-û-ý, entonces como que trabajamos eso, y en castellano ¿cuántos tenemos? “a-e-i-o-u”, y en inglés ¿cuántos creen que hay? “y bueno 12 también”, “bueno, muy bien”, “hay dos intermedios” “hay catorce sonidos vocálicos” y trabajamos con eso (ED9, N 1, E 6, Pr 152, R 14-24)

Los extractos mencionados anteriormente, revelan que hay un interés genuino por parte de los docentes por la sistematización de reglas fonéticas y además por los sonidos familiares que no sólo se sesga a lo gramatical. Tal así que enfatizan la relevancia del uso de la lengua autóctona en las clases de Lengua Extranjera, en este caso, el Guaraní: un potencial para explotar en mi contexto de investigación. De hecho, los alumnos que hablan este idioma se ven potenciados cuando se les presenta una nueva lengua. Aquí entra en juego las relaciones de las lenguas y de qué manera se genera la interlengua (Corder, 1981) que se ve afectada por la lengua materna y la lengua meta.

La relevancia de lo genuino en relación con los sonidos, de la pronunciación para la enseñanza de la lengua oral desde los aspectos gramaticales, también se visualiza en el siguiente extracto del docente N° 8:

Profesor: En general, eh, 1° año y 2° año, lo que se toma en cuenta o lo que yo tomo en cuenta por lo menos, es que ellos manejen un vocabulario que les permita expresarse. Para que ellos sepan ese vocabulario de una manera en la que puedan utilizarlo, necesitan de gramática. Entonces vamos, vocabulario y oraciones. Vocabulario-oraciones. Después de eso, la parte de pronunciación. O sea, todo en la misma clase. Son 120 minutos, tratamos de que...

Docente-investigador: Se vinculan todo

Profesor: Se vinculan todo. Exactamente. Damos vocabulario con su traducción al castellano o por lo menos su aproximación. Realizamos

oraciones sobre ese vocabulario o un vocabulario relacionado cuando ellos tengan conocimiento previo o un conocimiento de alguna otra fuente, y después trabajamos la pronunciación para que al finalizar la clase o en la siguiente clase, en una clase de repaso, podamos trabajarlo oralmente. Oralmente en forma de pregunta, oralmente en forma de una exposición en el pizarrón, y siempre...soy particularmente propenso hacerlos pasar de a dos... (ED8, N 1, E 6, Pr 184-186, R 1-14)

Sería interesante aprovechar que algunos alumnos "(...) manejan sólo el guaraní" (ED1, N 1, E 1, Pr 035, R 1) y este manejo les servirá como un plus o "(...) complemento..." (ED6, N 1, E 5, Pr 301, R 1-2) para el aprendizaje del inglés e interactuar con las diferentes culturas en el aula (Salcedo y Sacchi, 2014). Esta interacción entre culturas es compartida por Piquer, Cieri y Bina (2014, p. 182) al señalar lo siguiente "esa interacción entre culturas, que se construye con elementos compartidos, esa complementación de dos maneras de pensar, de concebir el mundo, y por ende, de dos culturas determina el surgimiento de una tercera".

Las informantes N° 6 y 9, apoyan la idea de partir de una lengua más cercana para favorecer al aprendizaje del idioma inglés en contexto formal educativo. El dominio de las "(...) lenguas autóctonas..." (ED9, N 1, E 6, Pr 152, R 14-24), es una lengua tan cercana que la mayoría de la población formoseña tiene manejo de la misma. Hay un tema inevitable para discutir en cada uno de los apartados de esta Tesis, o por lo menos en los apartados que toman como referencia la *cultura del otro*. Siguiendo los lineamientos, Parras Laguna et al. (2008), concluyen que el *contexto de estudio* de los alumnos, puede llegar a responder a varias formas del multiculturalismo. Este multiculturalismo abrirá nuevas formas y nuevas perspectivas de pensar, de *reflexionar* (Richards y Lockhart, 1996; Benassi et al., 2011; Edge, 2011). Gariglio y Depetris (2014), apoyan la idea de que si se enseña una lengua y su cultura, los alumnos podrán descubrir diferentes contextos culturales y esta enseñanza de otras culturas creará el desarrollo de la competencia intercultural (Byram et al., 2002; Porto, 2014).

En cada Capítulo de esta Tesis Doctoral, la *reflexión* aparece como un elemento sumamente interesante. Sin este proceso *cognitivo*, la calidad educativa, necesitará de más fuerza para alentar y orientar a los jóvenes del siglo XXI.

Los Códigos *Realidad del alumno*, *Cuestionamiento del inglés en contexto local*, y la *Influencia del guaraní*, constituyen la **Dimensión: Contextos diversos** y a su vez los Códigos mencionados junto con la Dimensión forman una sub-categoría **Enseñanza del inglés y la realidad contextual**.

Borg (2003a), asume que la gramática es uno de los mejores aspectos para explorar la cognición porque los docentes siempre tienen visiones diferentes sobre la gramática.

A continuación, el Diagrama 9 presenta la segunda Dimensión y el segundo grupo de Códigos de Análisis.

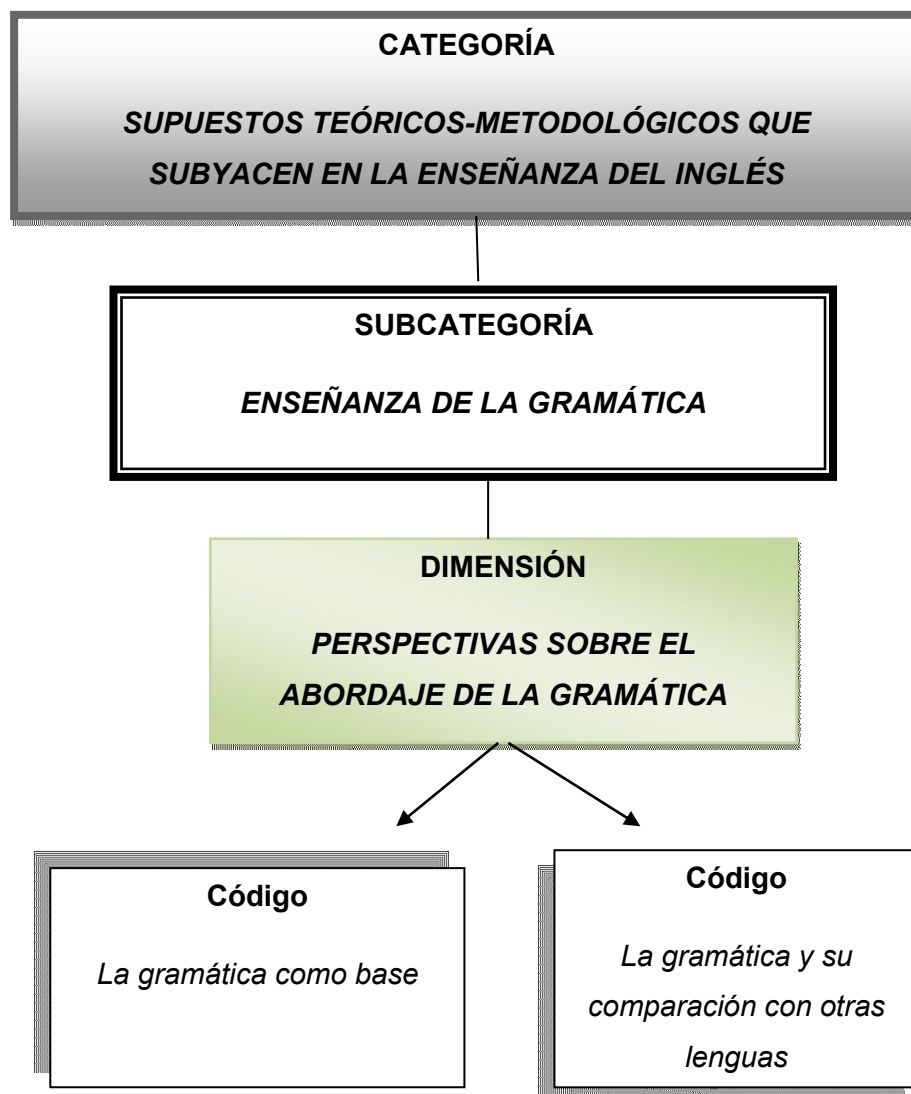


Diagrama N° 9: Esquema del segundo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la segunda **Dimensión: Perspectivas sobre el abordaje de la gramática**, surgieron dos Códigos diferentes: *La gramática como base* y *La gramática y su comparación con otras lenguas*.

Algunos de los docentes participantes de esta investigación consideraban a la gramática como la *base* de la lengua durante su formación. En los siguientes extractos se evidencian esta y otras afirmaciones:

Profesor: Y creo que mi trabajo se basa mucho o me quedó muy internalizado, digamos, el trabajo que tuvieron mis profesores en el nivel secundario. Creo que se refleja mucho en mí hoy en día

Docente-investigador: ¿Qué aspecto por ejemplo o qué recuerdos te traen?

Profesor: Por ejemplo el trabajo con la gramática, cómo usamos la gramática

Docente-investigador: ¿Se le daba mucha importancia en esa época?

Profesor: En esa época era muy importante la gramática. Creo que era la base de todo. Y a partir de ahí, te encaminaba hacia otro aspecto de la enseñanza de la lengua, pero se basaba principalmente en la gramática

(ED1, N 1, E 1, Pr 055-059, R 1-9)

La enseñanza de la gramática en contextos áulicos se abordó desde distintas perspectivas, partiendo desde lo que es la Gramática-traducción (*Grammar-translation method*), llegando a los métodos actuales, como la pedagogía postmétodo (Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Barboni, 2012; Soto, 2014). A pesar de los múltiples cuestionamientos en contra de los métodos tradicionales para abordar la gramática, el docente N° 1, afirmó que la gramática, en esa época (durante su educación secundaria), era importante. Sin embargo, hay una contradicción con lo que plantea la docente del caso 3 sobre la gramática durante su educación secundaria:

Docente-investigador: De ambos: secundaria, Profesorado

Profesora: Y mirá, en la secundaria, no fue muy buena

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Y, se enfocaba más desde el punto de vista literario. No le daban mucho interés a la parte de la gramática. Era más Literatura. No íbamos por la parte estructural

Docente-investigador: Ahh

Profesora: Eran más otros los intereses de aquel momento del profe, no es cierto

Docente-investigador: Estamos hablando de la secundaria

Profesora: En cuanto al Profesorado, cuando me fui, obviamente me encontré con un montón de cosas nuevas, para mí, nuevas

Docente-investigador: Muchos métodos, no? diferentes

Profesora: Sí, y entonces me tuve que poner a investigar yo por mi propio medio porque eso no lo había dado yo en la secundaria

(ED3, N 1, E 3, Pr 065-074, R 1-13)

Nuevamente retomo la cita del docente N° 1 al decir que "(...) Creo que era la base de todo". Este fragmento nos da a entender que quizás, la relevancia de este aspecto constitutivo de la lengua, hoy, en las aulas de Lengua Extranjera del siglo XXI, ha perdido su valor. Y esta irrelevancia, se puede observar en las siguientes citas (N° 1 y 8):

Profesor: Y actualmente, lo que yo veo es que se dejó mucho, muy de lado la enseñanza de la gramática dentro de lo que es el inglés. Se priorizan otras cosas

Docente-investigador: ¿Como cuáles?

Profesor: Ehm... como vocabulario, como frases ya armadas, digamos. Pero para mí se pierde el verdadero sentido de cada palabra cuando no se enseña la gramática

Docente-investigador: Es importante, no? es la base

Profesor: Es la base para cualquier lengua, conocer un poco de la gramática

(ED1, N 1, E 1, Pr 143-147, R 1-7)

Docente-investigador: ¿Qué opinás sobre la gramática? ¿Se le da importancia?

Profesor: Yo creo que la gramática, el análisis sintáctico de la oración tendría que volver a las aulas, no solamente en inglés en Lengua también. Porque se está descuidando esa parte

Docente-investigador: ¿En serio?

Profesor: Sí, se está descuidando y me parece un punto fundamental...

Docente-investigador: ¿A qué se debe que esté ausente?

Profesor: Porque generalmente y eso es lo que yo crítico mucho del CLT. Está bien que se comprenda, o sea que el mensaje se comprenda o que se tienda a la comunicación pero no hay que descuidar. Generalmente,

pienso yo, no, porque la verdad nunca fui muy fanático (risas del profesor), por decirlo así, del CLT. Generalmente tiende a descuidar la gramática en un afán de conquistar esa comunicación que todos queremos en inglés, se descuida un poco la gramática y ahí es donde genera conflictos por ahí en...yo digo que el CLT se puede aplicar ya, se puede aplicar paralelamente a otros métodos pero se aplica mejor cuando ya hay un conocimiento amplio del idioma. Es más fructífero, digamos, en ese sentido. Yo siempre me incliné más hacia el Conductismo que hacia el Constructivismo, no obstante pienso que tendría que volverse un poquito sobre los pasos de la parte del análisis de oraciones

Docente-investigador: ¿Es la base de todo, decis vos, la gramática, o no? ¿Se puede dar inglés sin dar gramática?

Profesor: Para mi no se puede. Para mí, particularmente no se puede. Para mí, no. Para mí no, más allá de que muchas personas, muchos autores y muchos críticos digan que uno no aprende desde la gramática, que uno aprende por imitación, que uno aprende por...

(ED8, N 1, E 6, Pr 136-143 R 21-24)

A pesar de estas afirmaciones, la docente N° 3, sostuvo lo siguiente:

Profesora: Yo creo que a la gramática hay que darle más importancia porque es la base de todo. Eso sí, por ahí...

Docente-investigador: ¿Para todas las lenguas?

Profesora: Para todas las lenguas. Por ahí uno recae y dice: “No, muy gramática”. “Esto es todo gramática, no sirve tanto al chico, hay que ir por otro lado”. Pero la gramática es la base porque si no enseñás gramática, el chico muy difícil que te aprenda a construir una oración correctamente, como corresponde, no es cierto, con coherencia. Y creo que tendríamos que darle más importancia, nosotros los docentes, a la gramática y no como ponerla en un segundo plano, sino que ponerla, equipararla...

Docente-investigador: ¿Vos decis que se está perdiendo el valor de la gramática?

Profesora: No. No perdiendo el valor, sino que es como que no se le prioriza o no se le da la importancia que tendría que tener. No es que se la deja de lado. Es como que hay que darle valor. Es importante enseñar gramática, como te digo, no es necesario decirle al chico: “bueno, hoy vas a dar gramática, vas a dar esto”

Docente-investigador: Hmm, vincular

Profesora: Ir vinculando. Eso es una tarea del docente que tenemos que hacerlo

(ED3, N 1, E 3, Pr 221-227, R 1-16)

"(...) la base de todo", tal como afirmó la docente, es apoyada por otros docentes al afirmar que realmente, la gramática como base constituye un aspecto importante para la enseñanza de las lenguas:

Claro, teniendo una coherencia. Eso, para mí, es principal. Para mí la gramática debería ser el eje fundamental sobre el cual se estructure la práctica docente en cuanto al inglés, a la enseñanza del inglés, para mí (ED8, N 1, E 6, Pr 147, R 1-3)

Para mí es el esqueleto, le veo siempre desde la lengua y ahí es importantísima (ED9, N 1, E 6, Pr 110, R 1-2)

Es la base para cualquier lengua, conocer un poco de la gramática (ED1, N 1, E 1, Pr 147, R 1)

Sí, siempre, todo tiene que estar vinculado, la parte de lengua, la parte de gramática, es imposible de enseñar por separado. Se puede enseñar por separado, pero en algún momento se tiene que unificar todo eso. No, yo creo que sin gramática, no (ED2, N 1, E 1, Pr 194, R 1-3)

Y, mira, con respecto a eso, la enseñanza de la gramática para mí es importante porque es eso lo que te dan los patrones para seguir, no es cierto (ED3, N 1, E 3, Pr 054, R 1-2)

Y porque es la base de todo [la gramática]. Como yo le digo a los chicos, cada vez que voy a explicar la gramática, siempre empiezo con mi discurso de que vamos a decir que es aburrido y tedioso, las reglas del presente simple, por ejemplo, es el más complicado. Para que ellos te entiendan. Yo empiezo con un speech psicológico más o menos para que ellos puedan llegar a entender. Para mí es importantísima la parte gramatical, porque de ahí nos basamos nosotros (ED4, N 1, E 4, Pr 103, R 1-2)

Yo siempre le doy importancia. Porque generalmente, sí o sí hay que explicar, digamos, dónde está el pronombre, el verbo, la ubicación de las palabras dentro la oración. Porque a veces tienen que armar oraciones, ordenar oraciones (ED5, N 1, E 4, Pr 163, R 1-3)

(...) y me parece un punto fundamental... (ED8, N 1, E 6, Pr 139, R 1)

Según Raouf (2009) y Murray y Christison (2012), uno de los aspectos de la cognición docente (Borg, 2006), se focaliza sobre las creencias de la forma en que se aborda la gramática. Los fragmentos mencionados reflejan claramente la relevancia de enseñar la gramática y vincular este aspecto con la lengua en un contexto áulico. Esto concuerda con lo que señalan Burgess y Etherington (2002); Baleghizadeh y Farshchi (2009) de que la gramática es fundamental para la enseñanza y adquisición de la lengua donde uno de los objetivos es que el alumno logre una de las competencias que hacen referencia Canale y Swain (1980) y Canale (1983): la competencia *gramatical*. Fue así que, gracias a los consensos y disensos surgidos en estos últimos tiempos dentro de los debates a favor y en contra de la enseñanza de la gramática, se ha hecho imprescindible la necesidad de prestar más atención a los diferentes aspectos gramaticales para el abordaje de una Lengua Extranjera o Segunda. Si bien es cierto que, según Cifuentes Honrubia (1994), los rasgos distintivos de la gramática siempre seguirán ocupando un lugar importante en las aulas de lengua, también es cierto que el lugar que ocupa la gramática en los Programas de estudios, dependerá de la concepción que cada docente posee para abordar su especialidad y esta concepción, por supuesto incidirá en la adopción de un enfoque más innovador. Una de esas estrategias gira en torno a la comparación de lenguas a través de la gramática. Por eso, el siguiente Código que surgió fue *La gramática y su comparación con otras lenguas*.

Astorga y Sergi (2014, p. 273), sostienen que “en el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera los estudiantes no sólo necesitan adquirir habilidades lingüísticas, sino que requieren además de estrategias interculturales que les permitirán lograr una mejor competencia en la lengua meta”.

Algunos informantes resaltaron, en especial, la docente N° 5 la necesidad que los alumnos en el nivel secundario deben tener la capacidad de reconocer los tipos de palabras de su Lengua Materna:

Porque vos le decís a ellos “qué es un sustantivo”, y tienen que saber. “qué es un adjetivo”, tienen que saber también. Ya a esta altura, tienen que saber (ED5, N 1, E 4, Pr 181, R 1-2)

Sin embargo, la realidad contextual de la comunidad del circuito cinco, es totalmente diferente. Para algunos alumnos, según, los informantes, la gramática española y la gramática de la lengua inglesa son dos estructuras difíciles. Esto se justifica en los extractos de los docentes N° 3 y 6:

Pero cuesta mucho con los chicos, por el hecho de que, ellos por ahí ni la gramática española la conocen, entonces, es como que vos por ahí tenes que enseñar otra vez la... (ED3, N 1, E 3, Pr 054, R 2-4)

Y acá nosotros hacemos mucho hincapié en la gramática porque la gramática española no la saben y hay que ir parejo para el inglés (ED6, N 1, E 5, Pr 079, R 1-2)

“(...) ni la gramática española la conocen...” de la docente N° 3 y “(...) porque la gramática española no la saben...” de la docente del caso 6 nos conducen a un nuevo replanteo de la situación actual. Si el alumno no conoce o no maneja la gramática de su propia lengua, es difícil que pueda asimilar la estructura gramatical de una Lengua Extranjera o Segunda. Muchos docentes manifiestan que las dificultades para el análisis metalingüístico que tienen los alumnos en clase se deben a las dificultades en el reconocimiento de categorías, de análisis, de lenguas porque carecen de algunos elementos de su propia lengua. Esta situación, hace que muchas veces, los docentes abordaran formas de analizar lo metalingüístico que antes no hacían. Esta incidencia se ve influenciada por la aparición de los enfoques comunicativos (Brown, 2007; Richards y Rodgers, 2011; Fernández, 2011; Pando, 2015), donde el lugar de la gramática pasa a un segundo plano. Ante esta situación, es importante, para algunos docentes, enseñar e ir comparando las estructuras de ambas lenguas (español e inglés) para que la enseñanza y aprendizaje del inglés resulte más fácil.

Profesora: Y, mira, con respecto a eso, la enseñanza de la gramática para mí es importante porque es eso lo que te dan los patrones para seguir, no es cierto. Pero cuesta mucho con los chicos, por el hecho de que, ellos por ahí ni la gramática española la conocen, entonces, es como que vos por ahí tenés que enseñar otra vez la...

Docente-investigador: Las dos estructuras

Profesora: Las dos estructuras, las dos lenguas e ir comparandolas. Pero cuesta. O sea, la gramática en sí como gramática cuesta que ellos lo apliquen, por ahí contextualizado, uno le va tirando cierta...le va dando, perdón, ciertas pistas y ahí ellos van captando, pero o sino, darles y decirles: “damos gramática”, es difícil que ellos lo interpreten, por ahí, sí, contextualizado, sí. Pero en sí, darles gramática, no

Docente-investigador: Sí, sí. Hay que vincular otros aspectos

Profesora: Vincular. Obviamente que va acompañado por la comprensión lectora

(ED3, N 1, E 3, Pr 054-058, R 1-12)

Profesora: Y en ese caso, por ejemplo, acá los términos, no puedes decirles "gramática" porque dice "¿Qué?" "¿Eso qué es?" "¿Cómo se come?" Entonces vos vas dando una oración y bueno, "acá tenemos un sustantivo", "¿Se acuerdan lo que es un sustantivo?", "los pronombres", "sí, los pronombres". Entonces vos tenés que volver. Siempre ya tenés que venir preparado para el castellano, nunca el inglés puro

Docente-investigador: Sí, sí

Profesora: Sí o sí lo tenes que mezclarlo porque o si no, no hay forma de poder avanzar. Y ahí, comparando, buscando fórmulas

Docente-investigador: Comparando

Profesora: Exactamente, se dan cuenta que es diferente la fórmula para hacer las oraciones afirmativa, negativa, interrogativa, por ejemplo: "Yo no quiero tal cosa", en inglés "no" no hay, entonces hay que darle esa explicación. Los lugares que ocupan cada palabra. Pero siempre con la de Lengua estamos ahí. De manera transversal trato de...

Docente-investigador: Sí es interesante porque yo siempre eso digo con una colega de Lengua en los recreos. Por ejemplo, a veces dicto un texto. La otra vez les dicté el contrato en castellano, imaginate, 3° año. Después, tomé esa hoja de la alumna y le mostré a la profesora "fijáte, hay que trabajar más esta parte, la estructura" porque...

Profesora: Claro

Docente-investigador: Porque ni la estructura de la lengua española, por ejemplo, no conocen, el inglés menos, entonces...

Profesora: Y es un triple trabajo el de inglés

(ED6, N 1, E 5, Pr 386-394, R 1-21)

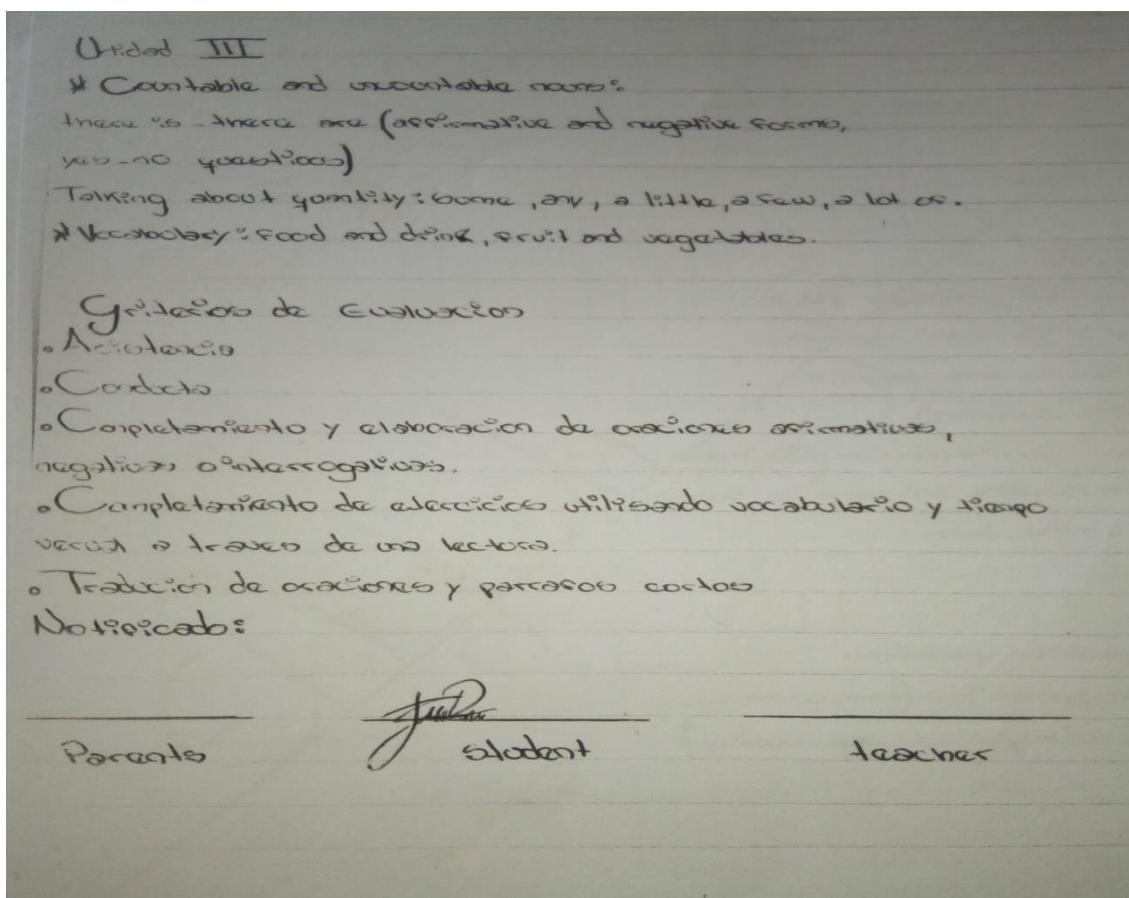
Traducción, producción de oraciones. Hacemos hincapié en el conocimiento de cada una de las palabras, los artículos, lo vemos cuál es indefinido, definido, zero article. Hacemos hincapié también en el contraste entre la estructura gramatical del castellano y del inglés. Siempre tendiente a la comprensión de la oración y comprensión del texto que se aborda. Generalmente vemos la parte de oraciones en afirmativo, negativo e interrogativo. Si bien todavía no alcancé en el área que me toca, no es cierto, en el Orientado a ver voz pasiva, sí lo vemos implícito en los textos, porque sí o sí hay voz pasiva en los textos, lo vemos y en la traducción se comprende más allá de que no se lo toque como tema. También se ven condicionales pero implícito no de forma explícita. Sí lo vamos a ver ya a fin de año a condicionales en cuanto a la parte del Orientado de Programación porque en Programación, en la parte de escritura de los

códigos, aparece la estructura "if". Entonces tenemos que tocar ese tema sí o sí, es prioritario, es prioritario. Por eso tiene una exigencia un poco más elevada que las otras dos modalidades, es así, tal cual (ED8, N 1, E 6, Pr 149, R 1-14)

En esta ocasión, "(...) buscando fórmulas", tal como sostuvo la docente del caso 6 en su entrevista, es una muy buena estrategia para que el objetivo propuesto se concrete. Y uno de los objetivos que se propuso la docente del caso 6 en los alumnos fue manejar las tres estructuras gramaticales (afirmativa, negativa e interrogativa). Para lograr la concreción de este objetivo, el docente recurrió a la siguiente fórmula: contrastando las estructuras de la Lengua Materna con las estructuras de la lengua inglesa para llegar a elaborar las oraciones.

Sí, se compara. Se da una explicación pero principalmente es elaboración de oraciones porque no saben cómo armar una oración (ED6, N 1, E 5, Pr 081, R 1-2)

Este objetivo se ve también plasmado en uno de los documentos de la docente del caso 6 proporcionado a sus alumnos:



(DProd, D6, E 5)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 6)

Como uno de los criterios de la docente fue: “completamiento y elaboración de oraciones afirmativa, negativa e interrogativa”.

La docente N° 5, en cambio, recurrió a cuadros comparativos con las traducciones para ayudar a los alumnos a comprender mejor ambas estructuras:

Y cuadro por ejemplo, donde se ven las estructuras, viste, de cada tiempo, las traducciones al lado, para que lo vayan comparando (ED5, N 1, E 4, Pr 216, R 1-2)

La utilización de la formula comparativa (español e inglés) para enseñar inglés en el nivel medio también es reforzado y justificado por los docentes N° 5, 6 y 7:

¿De ambas lenguas? Y por ahí para que vean un poco, digamos, las dos lenguas cómo se manejan, porque ellos a veces me ponen el verbo nada más y por ahí, uno no sabe qué persona es. Nosotros tenemos más conjugaciones que la del inglés, entonces, el sujeto tiene que estar siempre explícito dentro de la oración. De los plurales, singulares, casi los plurales también se forman como nosotros. Tanto los sustantivos irregulares. Entendés, entonces, por ahí, le voy (ED5, N 1, E 4, Pr 185, R 1-6)

Entonces vos tenés que volver. Siempre ya tenes que venir preparado para el castellano, nunca el inglés puro (ED6, N 1, E 5, Pr 386, R 4-5)

Generalmente se compara porque ellos preguntan por qué las estructuras están al revés, por ejemplo, las palabras ubicadas de manera inversa a nuestro idioma, entonces, sí, ahí empezamos a ver las comparaciones. Justamente a partir de las preguntas empiezan las comparaciones y eso les ayuda a comprender mejor, entender mejor, a poder apropiarse de lo que es más su propio idioma y además... (ED7, N 1, E 5, Pr 047, R 1-6)

Tanto como en Lengua castellana como para inglés también. Así que, después lograr esa comparación ya es otro, digamos, otro tipo de pensamiento que tenés que lograr (ED7, N 1, E 5, Pr 051, R 2-4)

A veces las preguntas o un cuestionario de un texto, eh...digamos que van en castellano, entonces, a través de las preguntas en castellano y las traducciones ellos van aplicando la técnica del scanning, buscando la información específica, entonces, evitamos la traducción literal (ED7, N 1, E 5, Pr 059, R 4-7)

Es importante enfatizar la necesidad de enseñar la gramática dentro de la clase de Lengua Extranjera pero también es importante la necesidad de enseñar, practicar y reforzar la gramática de la Lengua materna (español). Es importante la vinculación entre las estructuras de una Lengua Extranjera con la otra para obtener resultados

positivos y más en mi contexto de estudio, el docente, tal como sostuvo la informante N° 6 en su entrevista, tiene “(...) *que venir preparado para el castellano, nunca el inglés puro*” (ED6, N 1, E 5, Pr 386, R 4-5). Esta vinculación o comparación de dos Lenguas es también enfatizada por Rodríguez Gonzalo (2012) al sostener que las estructuras gramaticales son de suma importancia para el dominio de otras Lenguas en el ámbito educativo. Así también, algunos Documentos Oficiales, tales como los CBC (1995) o los NAP (2007) apuntan a valorizar, a revalorizar y de aprender otras Lenguas en un contexto áulico. Es en este aprendizaje donde se va adquiriendo las *competencias gramaticales* de la L1 o L2 y este aprendizaje y adquisición depende en gran parte del docente, Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Esto nos da a entender que realmente la gramática, a pesar de la aparición de diferentes métodos de enseñanza trae buenos beneficios y debe seguir permaneciendo en las aulas de las Lenguas.

En el Diagrama 10, se observa nuevamente un nuevo grupo de Códigos categoriales.

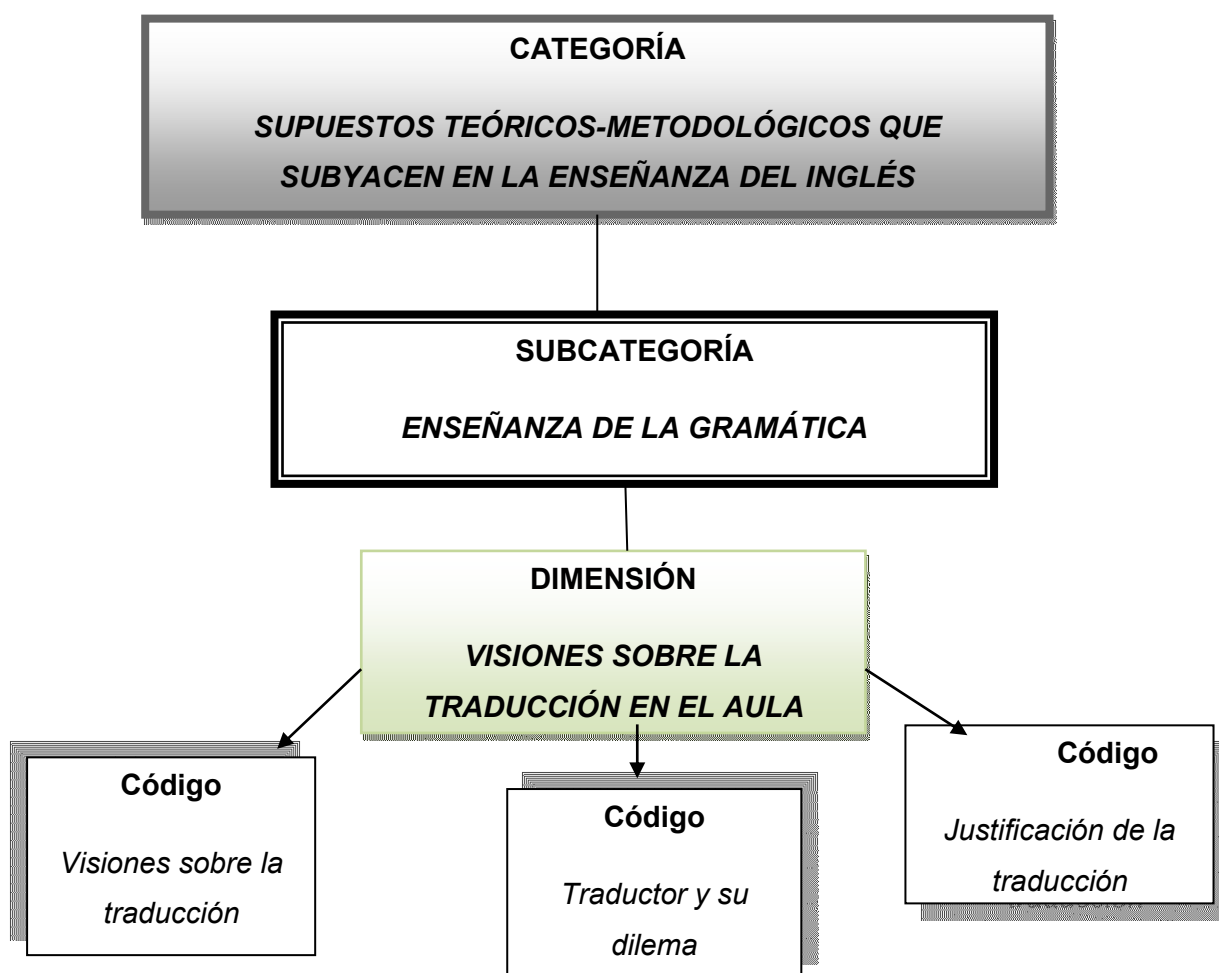


Diagrama N° 10: Esquema del tercer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la tercera **Dimensión: Visiones sobre la traducción en el aula**, se destacan tres Códigos de categorías: *Visiones sobre la traducción, Traductor y su dilema y Justificación de la traducción.*

La gramática-traducción siempre ha sido un tema de debate a nivel mundial. Hay visiones a favor y en contra de las actividades de traducción en las clases de inglés como Lengua Extranjera. Las docentes N° 2 y 3, informaron que no hacen uso de la traducción:

Ahora, no porque... les hago hacer la traducción pero de forma más informal, de forma oral. Como yo trabajo con paratextos siempre, entonces como que a ellos les resulta mucho más fácil, como que ya vienen con esa facilidad. Igual les enseño a usar el diccionario (ED 2, N 1, E 1, Pr 077, R 1-4)

No porque o sino los chicos no se despegan de la lengua materna. Obviamente que en cuanto a las explicaciones y demás, sí. Doy las consignas, por ejemplo, en inglés, pero las explico en español. Les leo en inglés, obviamente, pero las traduzco al español, yo sí. Pero todo oral, nada queda escrito, nada plasmado en las hojas de ellos con traducciones ni nada de eso (ED3, N 1, E 3, Pr 124, R 1-5)

Si bien ambas docentes afirmaron que no hacen uso de la traducción de forma escrita, de alguna manera, sí recurren a esto al decir “(...) *les hago hacer la traducción pero de forma más informal...*” (docente N° 2); y “(...) *les leo en inglés, obviamente, pero las traduzco al español, yo sí...*” (docente N° 3). Esta situación refuerza la idea de Liu y Shi (2007) al señalar que a pesar de los cuestionamientos sobre la gramática-traducción, este método se sigue utilizando en varias partes del mundo o algunas de sus estrategias aún siguen latentes en las aulas de Lenguas Extranjeras (Wedell y Malderez, 2013).

Tomando en consideración ambas citas, hay otras visiones que giran en torno a esta cuestión. En algunas aulas sí existe la traducción no sólo de forma oral sino también de forma escrita. En muchas de las producciones de los alumnos se ve plasmada la traducción del inglés al español. Algunos informantes señalaron que recurren a la traducción para enseñar inglés.

Y vienen o me preguntan o me piden que hagamos traducciones o ellos hacen las traducciones y yo les ayudo a corregirles y todo eso (ED4, N 1, E 4, Pr 059, R 1-2)

Sí, sí, constantemente para ayudarles a ellos a adquirir vocabulario (ED4, N 1, E 4, Pr 064, R 1)

La justificación de la traducción en las clases de la docente N° 4 se basó en la adquisición del vocabulario. La cita "(...) *me piden que hagamos traducciones...*" se ve plasmada en una de las observaciones de clase (14/06/17) de la docente 4: revisión de *presente simple*, con alumnos del 6to del *Ciclo Orientado Secundario*. Para esto, primero, presentaré algunos extractos de los intercambios que mantuvo la docente con los alumnos y finalmente, transcribiré un pasaje donde se evidencia la traducción del inglés al español.

1 Docente: De a 2 saquen una copia

2 Docente: ¿Entendieron?

3 Alumnos: Sí

La Docente toma asistencia y una alumna se encarga de juntar el dinero de los compañeros para las copias.

4 Docente: Son 2 copias que quiero que hagan de a par

Después de algunos minutos, entra la compañera con las copias. Entrega a sus compañeros y la docente comienza a explicar las actividades

5 Docente: ¿Ya tienen las copias?

6 Alumnos: Sí

7 Docente: Es un poema que tiene presente simple y los adverbios

8 Alumno: ¿De a dos?

9 Docente: Yes

(OD4, N 4, E 4, T 1, 2, 4, 5 y 7)

En esta observación, se ve claramente que la docente se dirige todo el tiempo a sus alumnos en español y las explicaciones también en español. Excepto en el turno 9, usa el inglés para responder a la pregunta del alumno.

Una de las actividades fue la traducción del poema *My choice*.

Name: _____ Class: _____ Date: _____


4 READING COMPREHENSION

My Choice

I love playing chess and cards
And I always go online.
I don't like going to the park,
But I love playing outside!
I never read the news,
But I always watch TV
I sometimes listen to the radio,
But I never read a magazine.
I don't play boring board games,
But I play with my friends at school,
And I do a lot of sports
Because I think it's very cool.
What's a good breakfast for you?
Please, some tea with milk for me.
Are big lunch and dinner good?
Not at all! I love ice cream!
Do you always drink orange juice?
Or do you sometimes have water?
I prefer fizzy drinks myself,
And so does my aunt's daughter.
Many people do aerobics,
Some others like playing hockey.
No aerobics for me, thanks,
Sleeping a lot is my hobby!

1 Read the poem and find:

1. things people drink.



La docente se dirigió al pizarrón, escribió la fecha del día, el tiempo climático y finalmente, comenzó a traducir en el pizarrón el poema.

Today is Wednesday, 14th June

It's sunny

My choice: Mi elección

Yo amo jugar al ajedrez y a las cartas

Y siempre lo hago via internet

A mi no me gusta ir al parque

Pero me gusta jugar afuera!...

En esta clase de la docente se observa que la actividad principal se basa en la traducción para "(...) *ayudarles a ellos [a los alumnos] a adquirir vocabulario*" (ED4, N 1, E 4, Pr 064, R 1). Durante la entrevista, la informante sostuvo que los alumnos hacen traducciones "(...) *o me piden que hagamos traducciones o ellos hacen las traducciones...*" (ED4, N 1, E 4, Pr 059, R 1-2). En los extractos señalados, aparte de la coherencia, se ve la cognición de la docente N° 4. Y esto se condice con lo que plantea Borg (2003a), sobre la dimensión cognitiva, es decir sobre lo que la docente dice (durante la *entrevista*) y hace (durante sus prácticas áulicas u *observaciones*). También hay otros docentes que apoyan la idea de trabajar a partir de las traducciones:

Docente-investigador: ¿Haces uso de la traducción, profesora, de los textos? ¿Está plasmada en la carpeta de ellos?

Profesora: A veces decimos nosotros que hacemos traducciones para ver si entienden los readings, y vocabulario, para que vayan viendo. Sí, hacemos

Docente-investigador: ¿Sí?

Profesora: Hacemos traducciones de los readings más de estructuras por ahí que son un poquito más complejas. Viste que a veces buscamos temas que tienen pasado por ahí son textos largos, pero igual no les ayuda mucho. Porque ellos hacen con los traductores y por ahí le sale cualquier otra cosa

(ED5, N 1, E 4, Pr 217-220, R 1-9)

Docente-investigador: ¿Hacés uso de la traducción, profesora?

Profesora: Sí generalmente

Docente-investigador: ¿Está plasmada en la carpeta de los chicos?

Profesora: Sí, sí

Docente-investigador: ¿O sólo verbalmente?

Profesora: No, no. Si son textos, trabajamos con traducción. Si son oraciones, no tan necesarias. Porque en la oración más rápido lo sacan, en cambio, en un texto, en un diálogo ahí donde se pierden un poquito, pero generalmente, sí, lo utilizo. No es el punto específico pero se trabaja para que ellos entiendan de qué estamos hablando para enseñarles a

utilizar la parte tecnológica, si es celular, si es computadora. El año pasado, por ejemplo, estos chicos tenían pero este año no

Docente-investigador: ¿Las netbooks?

Profesora: Las netbooks (risas de la profesora), este año ya están sin teclas, sin baterías

Docente-investigador: ¿Qué haces en ese caso? Vos preparaste un tema y hay un grupo que tiene máquina otro grupo que no trae, ¿Qué haces en ese caso, adaptás?

Profesora: Yo, en horario de clase, dije, si no tienen máquina, lo baja al celular, si no tiene celular, comprese un diccionario, o un diccionario pequeño, entonces, en cualquiera de las fórmulas, van a trabajar traducciones

Docente-investigador: Hmm

Profesora: Nada más que el diccionario les va a costar más. El traductor ya te trae una idea, y vos la tenés que reformular. Pero todo depende del grupito. Sí o sí, trabajamos en grupos por la materia EDI que los separa de esta forma

(ED6, N 1, E 5, Pr 086-097, R 1-23)

La docente N° 5 también al igual que la docente N° 4, sostuvo que la traducción es una forma de adquirir vocabulario.

Yo, en horario de clase, dije, si no tienen máquina, lo baja al celular, si no tiene celular, cómprese un diccionario, o un diccionario pequeño, entonces, en cualquiera de las fórmulas, van a trabajar traducciones (ED6, N 1, E 5, Pr 095, R 1-3)

La docente N° 6, según en su entrevista, algunas de las actividades en su clase, se basaban en la traducción y esto se evidencia en unos de los criterios de evaluación que la mencionada docente dictó a los alumnos al principio del ciclo lectivo.

Unidad III

* Countable and uncountable nouns:

there is - there are (affirmative and negative forms,
yes - no questions)

Talking about quantity: some, any, a little, a few, a lot of.

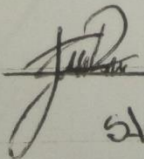
* Vocabulary: Food and drink, fruit and vegetables.

Criterios de Evaluación

- Asistencia
- Conducta
- Completamiento y elaboración de oraciones afirmativas, negativas o interrogativas.
- Completamiento de ejercicios utilizando vocabulario y tiempo verbos a través de una lectura.
- Traducción de oraciones y párrafos cortos

Notificación:

Parents


Student

Teacher

(DProd, D6, E 5)

(Tomado de la carpeta de uno de los alumnos de la docente N° 6)

Los docentes N° 7 y 8, hacen uso de la traducción especialmente en el *Ciclo Orientado Secundario*:

Sí, a partir de texto. A partir de texto, más en el Ciclo Orientado sí ya las traducciones. Evitamos en el Ciclo Básico, al menos yo, evito en el Ciclo Básico traducciones literales de los textos, con la comprensión oral sí la traducción. Digamos que interpelo a los alumnos para ver si entendieron o no (ED7, N 1, E 5, Pr 059, R 1-4)

Bien, las actividades básicamente para el Orientado de 4° año se trata de que sepan traducir textos (ED8, N 1, E 6, Pr 034, R 1-2)

Las actividades de traducción también se observa en una de las clases del docente N° 8. A continuación paso a transcribir algunas instancias de intercambios verbales entre docente-alumnos y alumnos-alumnos sobre la traducción:

Etapa de revisión del verbo *to be*: 1° año, III división, turno mañana (27/04/17).

*1 Docente: Vamos a repasar: **The train...black and red** (esta oración estaba escrita en el pizarrón y requería de una actividad de completamiento con el verbo to be).*

*2 Alumnos: El tren es negro y rojo (los alumnos traducen oralmente y en coro. El docente escribió en el pizarrón la misma oración **The train is black and red**, seguidamente transformó esta oración a la forma negativa **The train is not black and red**, y por último a la forma interrogativa **Is the train black and red?**).*

3 Alumnos: El tren no es negro y rojo; ¿Es el tren negro y rojo? (todos los alumnos traducían oralmente cada oración al español).

4 Alumno: Profe, ¿Cómo es "the dog" traducido?

5 Alumno: Alfredo (preguntando a uno de sus compañeros), ¿Cómo es traducido el 13? (haciendo referencia a una de las oraciones escritas en el pizarrón).

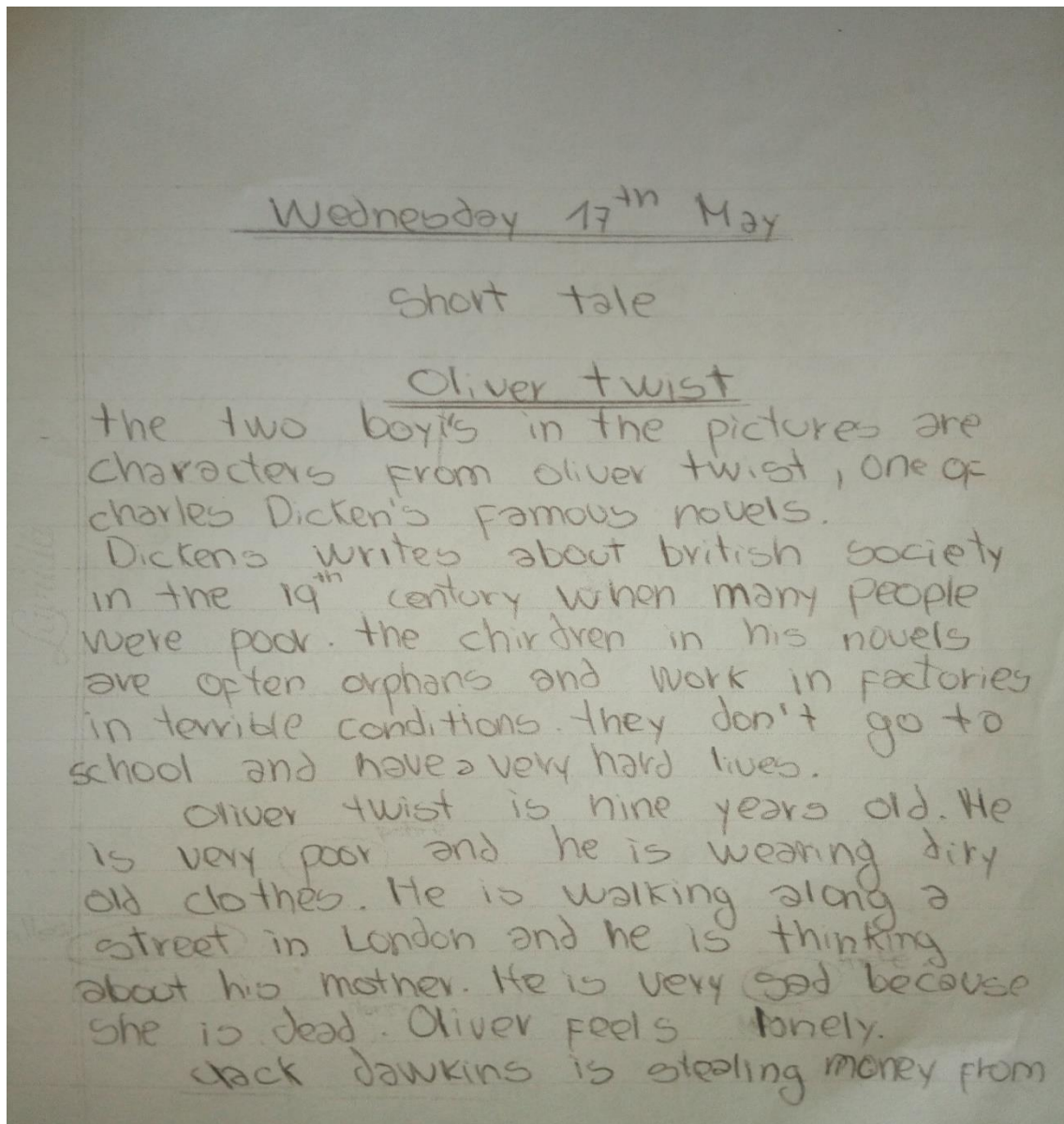
6 Alumno: Profe, ¿Cómo es traducido "Mobile phones"?

7 Docente: Teléfonos móviles

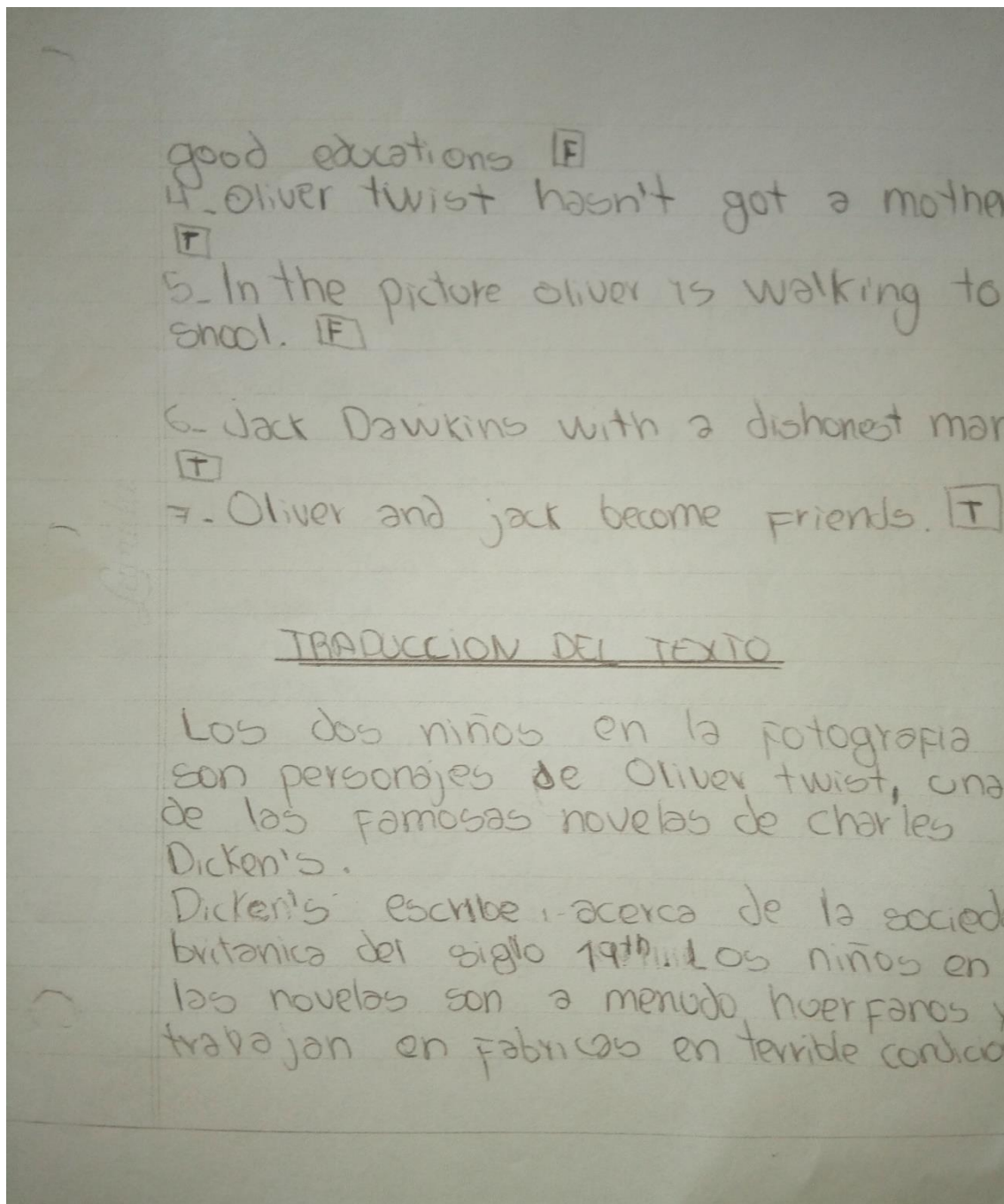
8 Alumno: ¿Quién me traduce el de abajo? (pregunta un alumno al resto de la clase)

(OD8, N 8, E 6, T 2, 3, 6 y 7)

Si bien el participante N° 8 sostuvo en su entrevista que trabaja las traducciones con los alumnos del *Ciclo Orientado*, en esta ocasión, en la observación de clase, los alumnos del *Ciclo Básico* también tienen incorporado el hábito de trabajar con las traducciones oralmente y por escrito. Este método de enseñanza también se visualiza en una de las producciones de los alumnos, donde el docente N° 8, solicitaba el trabajo de traducción.



(DProg, D8, E 6)



(DProg, D8, E 6)

Esta producción escrita corresponde al *Ciclo Básico Secundario* (ex E.G. B 3) y fue tomada de uno de los alumnos de 2° año del docente N° 8. En la primera imagen se visualiza el texto en inglés sobre *Oliver Twist* y en la siguiente imagen, se ve un extracto de la traducción del mismo texto, en español. Hasta inclusive, el docente del mismo caso, invita a sus alumnos para que traduzcan sus canciones del inglés al castellano o viceversa.

(...) por ejemplo, los consejos que les doy, que siempre lo hago, porque son muchos los chicos que se auto denominan "gamers" o por ahí les gustan las canciones en inglés, yo les digo: "chicos traduzcan sus canciones" (ED8, N 1, E 6, Pr 113, R 1-3)

Yo les digo: "traduzcan sus canciones en inglés" "tradúzcanla al castellano" "ánimense", "no importa si algo no está tan bien, acuérdense que el pasaje del inglés al castellano, del castellano al inglés, jamás va a ser directo". "No hay traducción literal, son aproximaciones. Son aproximaciones". Entonces ellos como que van ganando... (ED8, N 1, E 6, Pr 115, R 1-5)

Con respecto a los traductores, para algunos informantes, a pesar de ofrecer buenos beneficios, también presentan dilemas a la hora de trabajar en clase.

Igual a los chicos les hago a veces un trabajo de traducción. Yo ya les traigo un texto traducido pero yo les pongo el texto en el traductor google, entonces yo les muestro qué tipo de traducción hace el traductor (ED2, N 1, E 1, Pr 081, R 1-3)

Entonces va resultando, como que se empiezan a desprender, se dan cuenta que no son tan necesarios los traductores y todo los demás (ED2, N 1, E 1, Pr 081, R 5-6)

Viste que a veces buscamos temas que tienen pasado por ahí son textos largos, pero igual no les ayuda mucho. Porque ellos hacen con los traductores y por ahí le sale cualquier otra cosa... (ED5, N 1, E 4, Pr 220, R 2-4)

Pero ellos ya directamente van al traductor y uno al toque detecta cuando no hacen, viste? (ED5, N 1, E 4, Pr 222, R 2-3)

Y eso también, en la traducción hay que ayudarlos porque si vos le das un traductor es como que no sirve. No le dan sentido, no tiene coherencia, cohesión (ED6, N 1, E 5, Pr 085, R 1-3)

El traductor ya te trae una idea, y vos la tenes que reformular (EC 6, N 1, E 5, Pr 097, R 1-2)

(...) el traductor google tratamos de no utilizarlo porque tiene varias fallas y no traduce bien. Así que, tratamos de evitar el google translator (ED8, N 1, E 6, Pr 044, R 3-5)

(...) no estoy en contra de los traductores, pero en este momento no quiero que usen tanto porque les mandan a otro lado (ED9, N 1, E 6, Pr 077, R 2-3)

A veces también los celulares con sus traductores dan una falsa información, falso mensaje de que todo se puede. Y no es así (ED9, N 1, E 6, Pr 07, R 7-8)

Como que con eso resuelven todo. Se abstraen de la realidad para irse y dejarse llevar lentamente por el traductor. Y ahí, donde las cosas están mal otra vez (ED9, N 1, E 6, Pr 079, R 1-2)

Para algunos docentes, los traductores google no constituyen herramientas necesarias tal como sostuvo la docente N° 2 en su entrevista “(...) *se dan cuenta [los alumnos] que no son tan necesarios los traductores...*” (ED2, N 1, E 1, Pr 081, R 5-6) para trabajar en las aulas de inglés debido a la “(...) *falsa información...*” (ED9, N 1, E 6, Pr 077, R 7-8) que presentan en algunas traducciones. Sin embargo, Placci, Garófolo, Caffaratti y Chavero (2014, p. 198), sostienen que “en este contexto de enseñanza y aprendizaje, creemos que los traductores online pueden significar una herramienta de gran utilidad si los alumnos son guiados en su uso correcto” y esto es reforzado por la docente del caso 6 al sostener en su entrevista que “(...) *en la traducción hay que ayudarlos...*” (ED6, N 1, E 5, Pr 085, R 1-3). El uso adecuado y correcto, depende en gran parte, del monitoreo y guía constante del docente. Esto es reforzado por Batista Ojeda y Finol de Govea (2005), al sostener que la aplicación y uso adecuado de los recursos multimodales en el aula necesita de un monitoreo constante y de una evaluación sobre el impacto que puedan producir la aplicación de los medios tecnológicos como recursos didácticos.

Tomando como referencia lo explicitado por Batista Ojeda y Finol de Govea (2005) sobre el monitoreo y evaluación para el uso adecuado de los aparatos tecnológicos en el aula, hay docentes que usan la traducción para enseñar a los alumnos a manejar la parte tecnológica, mientras que otros informantes apoyan la idea de que traduciendo textos, los alumnos aprenderán más vocabulario y mejorarán la escritura. En esta ocasión, el siguiente Código se focaliza sobre la *Justificación de la traducción*.

Porque a mí me interesa que ellos entiendan y puedan, en la medida de lo posible, que traten de pronunciar bien, darse a entender, porque al traducir ellos, por ahí los chicos intentan hacer una traducción literaria y se les complica mucho (ED1, N 1, E 1, Pr 112, R 1-3)

Ellos aprenden, adquieren vocabulario (ED4, N 1, E 4, Pr 066, R 1)

Sí, porque eso le ayuda a ellos a escribir (ED4, N 1, E 4, Pr 066, R 7)

No es el punto específico pero se trabaja para que ellos entiendan de qué estamos hablando para enseñarles a utilizar la parte tecnológica, si es celular, si es computadora (ED6, N 1, E 5, Pr 091, R 3-6)

La justificación que dio la docente N° 4, según en su entrevista, fue que la traducción ayuda a los alumnos a escribir y a manejar más vocabulario, aunque para algunos alumnos, según el docente N° 1, la traducción literal resulta bastante difícil. En cambio, la docente N° 6 se basó, según en su entrevista, en que la traducción para enseñar a sus alumnos es necesaria en especial a la hora de manejar la parte tecnológica, ya sea celular o computadora. A veces la implementación de “medio o tecnología en el contexto educativo” (Batista Ojeda y Finol de Govea, 2005, p. 128), es imprescindible, en este caso, me refiero a los diccionarios online o traductores google de los celulares, para trabajar textos y traducciones, ya que estos medios tecnológicos son elementos innovadores de las prácticas y se encuadran dentro de las tendencias educativas del siglo XXI. De los docentes depende “renovar y adaptar” (Leceta, 2014, p. 130) sus prácticas habituales partiendo de las necesidades e intereses actuales y contextuales de los alumnos, y dentro de esos intereses, surge la alfabetización digital.

Traducciones por ahí orales sí, no tanto escrita porque no querría que se limiten a lo literal, porque ellos quieren traducir palabra por palabra y ahí empieza, por ahí, a no tener coherencia, no tener cohesión lo que van escribiendo (ED7, N 1, E 5, Pr 055, R 1-3)

La cita de la docente N° 7 “*Traducciones por ahí orales sí, no tanto escrita...*”, nos remite a las citas de las docentes N° 2 y 3 mencionadas en la **Dimensión: Visiones sobre la traducción en el aula**, **Código: Visiones sobre la traducción**, donde la docente N° 2 sostuvo lo siguiente: “(...) *les hago hacer la traducción pero de forma más informal, de forma oral ...*” (ED2, N 1, E 1, Pr 077, R 1-4), a su vez, la docente N° 3, reforzaba la idea al decir: “(...) *Pero todo oral, nada queda escrito, nada plasmado en las hojas de ellos con traducciones ni nada de eso*” (ED3, N 1, E 3, Pr 124, R 1-5). Y la frase “(...) *ahí empieza, por ahí, a no tener coherencia, no tener cohesión lo que van escribiendo...*” también de la docente N° 7 guarda relación con lo que planteó la docente N° 6 en la **Dimensión: Visiones sobre la traducción en el aula**, **Código Traductor y su dilema** sobre lo siguiente: “(...) *en la traducción hay que ayudarlos porque si vos le das un traductor es como que no sirve. No le dan sentido, no tiene coherencia, cohesión*” (ED6, N 1, E 5, Pr 085, R 1-3). Para trabajar con las traducciones, es necesario descubrir la utilidad que nos brinda los traductores digitales. Su efectividad depende de su buen “uso con ciertos tipos de textos y en determinados contextos” (Placci et al., 2014, p. 196).

Es sumamente relevante la visión sobre la traducción con respecto al uso de la tecnología en esta nueva era digital (Braun et al., 2012; Cassany, 2000). Estamos viviendo en un mundo letrado, donde lo tecnológico ha avanzado de forma favorable en estos últimos años. Hoy en día, se está incursionando un nuevo uso de las TICs en la educación del siglo XXI (Brítez Rodríguez, 2004). A nivel mundial y en los contextos áulicos, los alumnos recurren al *Google traductor* para traducir extractos de textos. Depende de la didáctica del docente concientizar a los alumnos sobre el buen uso o mal uso de esta herramienta tecnológica dentro del aula.

Los últimos Códigos de la segunda Categoría de Análisis del presente trabajo se visualizan en el Diagrama 11.

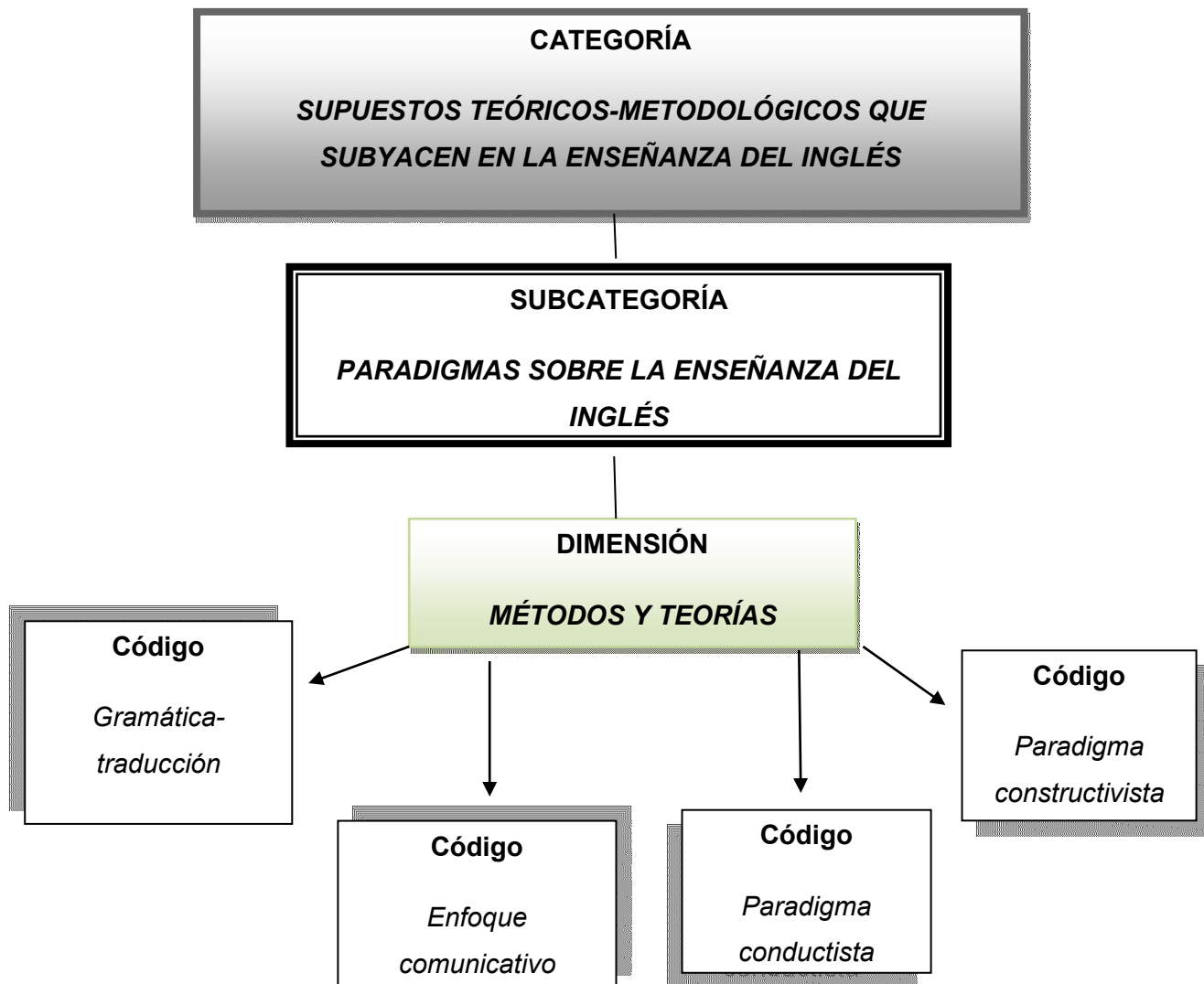


Diagrama N° 11: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría SUPUESTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS QUE SUBYACEN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

En lo referido a la cuarta **Dimensión: Métodos y teorías**, emergieron algunos Códigos: *Gramática-traducción*, *Enfoque comunicativo*, *Paradigma conductista* y *Paradigma constructivista*.

Según las siguientes citas, dos informantes sostuvieron que el *Grammar-translation method* (gramática-traducción), es uno de los métodos que prevalece en sus prácticas áulicas.

Yo prefiero en el colegio y en general el método Grammar-translation. La verdad que me dio buenos resultados en un año en que no esperábamos tanto buenos resultados porque tuvimos inconvenientes en cuanto el dictado de la materia en el año anterior, porque la profesora se enfermó y había sacado licencia mucho tiempo y los chicos quedaron con los contenidos mínimos (ED8, N 1, E 6, Pr 070, R 1-5)

Grammar-translation es el eje principal (ED8, N 1, E 6, Pr 073, R 1)

El Grammar-translation porque no podemos evitar en este período de incorporación de enseñanza explícita de la lengua donde todavía no se tiene ni el aprendizaje implícito ni la automatización de contenidos que es un largo proceso y que estamos de acuerdo a la cantidad de hora en disposición del chico todavía por necesidad de trabajar el bilingüismo (ED9, N 1, E 6, Pr 083, R 1-5)

A pesar de que existen varios cuestionamientos a favor y en contra del método gramática-traducción, tal como sostienen Zamora y Argota (2011), algunos informantes de esta investigación, en especial el docente N° 8 y la docente del caso 9 afirmaron que la gramática-traducción, es uno de los métodos con los que actualmente trabajan en el aula. El “*Grammar-translation es el eje principal*” tal como sostuvo en su entrevista el docente N° 8, y “*El Grammar-translation porque no podemos evitar en este período de incorporación de enseñanza explícita de la lengua donde todavía no se tiene ni el aprendizaje implícito ni la automatización de contenidos...*” como afirmó la docente N° 9, refuerzan que el conocimiento de la gramática es importante para lograr en los alumnos la competencia gramatical porque ésta se encuentra dentro de las competencias comunicativas (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Cenoz Iragui, 1996; Baleghizadeh y Farshchi, 2009).

La “ (...) *necesidad de trabajar el bilingüismo*” como afirmó la docente N° 9, apoya la idea de Zamora y Argota (2011) al señalar que los alumnos se sienten incapaces de internalizar las nuevas estructuras, en este caso, las estructuras gramaticales de la lengua inglesa, de una manera que les permitan usar la lengua adecuadamente en contexto genuino y comunicativo. Entonces, la cita mencionada de la docente N° 9 sobre el *bilingüismo* (Reilly, 2012), nos da a entender de que trabajar con un enfoque comunicativo, a pesar de que se trabaja con la lengua en contextos genuinos y comunicativos, hay momentos de la clase, en que la docente hace una reflexión metalingüística y utiliza la traducción, ya no el *grammar-translation method* para esa reflexión metalingüística que es importante en el proceso de construcción. Esto a su vez es apoyado por Rodríguez Gonzalo (2012), al señalar que la gramática actúa como medio de instrucción para acceder a otras lenguas a través de la lengua nativa del alumno. Si bien es cierto que el método de enseñanza de las Lenguas Extranjeras, hasta a mediados del siglo pasado a nivel Nacional, se focalizaba sobre la gramática-traducción según López Barrios y Villanueva de Debat (2011), este histórico período

con surgimientos de cambios paradigmáticos en la enseñanza, no desplazó a la gramática-traducción como método. Así como la gramática-traducción como método surgió en algunas entrevistas, el *Enfoque comunicacional* también estuvo presente en esta investigación.

Docente-investigador: ¿Qué enfoque usas vos?

Profesora: Y más comunicativo, para mí es lo más...

Docente-investigador: ¿Lo más efectivo?

Profesora: Lo más efectivo

Docente-investigador: ¿Por qué decis? ¿Para este grupo de alumnos, en este contexto?

Profesora: Sí. Así por ejemplo, el tema de...

Docente-investigador: A pesar de que los alumnos por ahí se niegan a hablar por miedo a las burlas de los compañeros

Profesora: Exactamente

Profesora: Si, acá sí, en ese sentido, se enganchan bastante, porque en otro colegio me cuesta un poco más. Pero aca ellos, vos le decis: "van a pasar a teatralizar conmigo nada más". Hasta ahora la verdad de hacer las exposiciones como hacías vos, tanto teatro, me cuesta porque el tema es que yo estoy viniendo dos veces a la semana nada más y

Docente-investigador: Y necesitás tiempo

Profesora: Y necesito tiempo

(ED2, N 1, E 1, Pr 149-159, R 1-17)

Profesora: Todos los pronombres personales, pero lo que más utilizamos es primera persona en 1° año. Focalizamos en 1° y en 2° en el role-play

Docente-investigador: Ah

Profesora: En preguntas y respuestas. Y después los otros pronombres se dan más en el 2° año, pero digamos que eso sería la prioridad: ubicarlos temporalmente y digamos, en el ámbito escolar, para que se sepan manejar en la comunicación y también extra escolar, entonces necesitan saber lo que son las estaciones del año, que estamos viviendo en el momento. Y si, saber presentarse y describirse ellos mismos con el

nombre, con el apellido, la edad. O sea, los datos que solemos dar, digamos, en la vida real o en una institución o cuando alguien nos pregunta, ya sea en el ámbito de la amistad

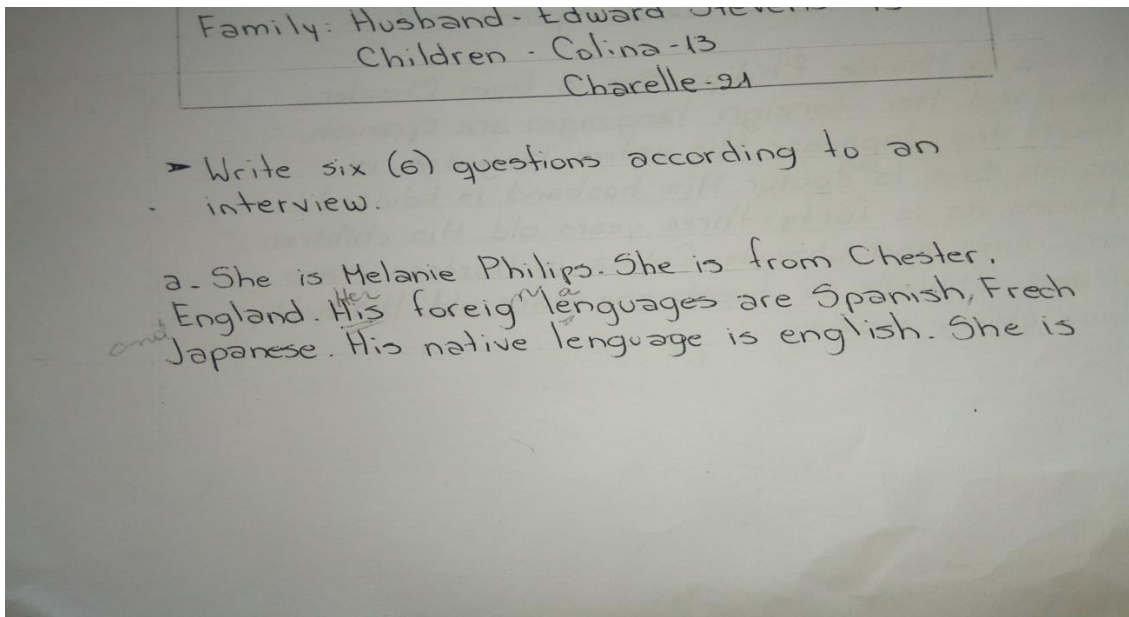
(ED7, N 1, E 5, Pr 127-129, R 1-10)

Que el alumno, digamos, sepa expresarse en forma oral y en forma escrita. Sepa aplicar los vocabulario que hemos dado. Eh... que sepa relacionarse con el compañero a la hora de comunicarse en inglés sobre todo. Hacer algún tipo de entrevista corta, por ejemplo. O sea que, evalúo, digamos, cómo se expresa en forma oral y en forma escrita. Evalúo, digamos, que apliquen la estructura correctamente aún siendo inconcientemente y digamos y la relación, que ellos tengan una buena relación y que por supuesto, sean responsables a la hora de presentar los trabajos (ED7, N 1, E 5, Pr 146, R 1-7)

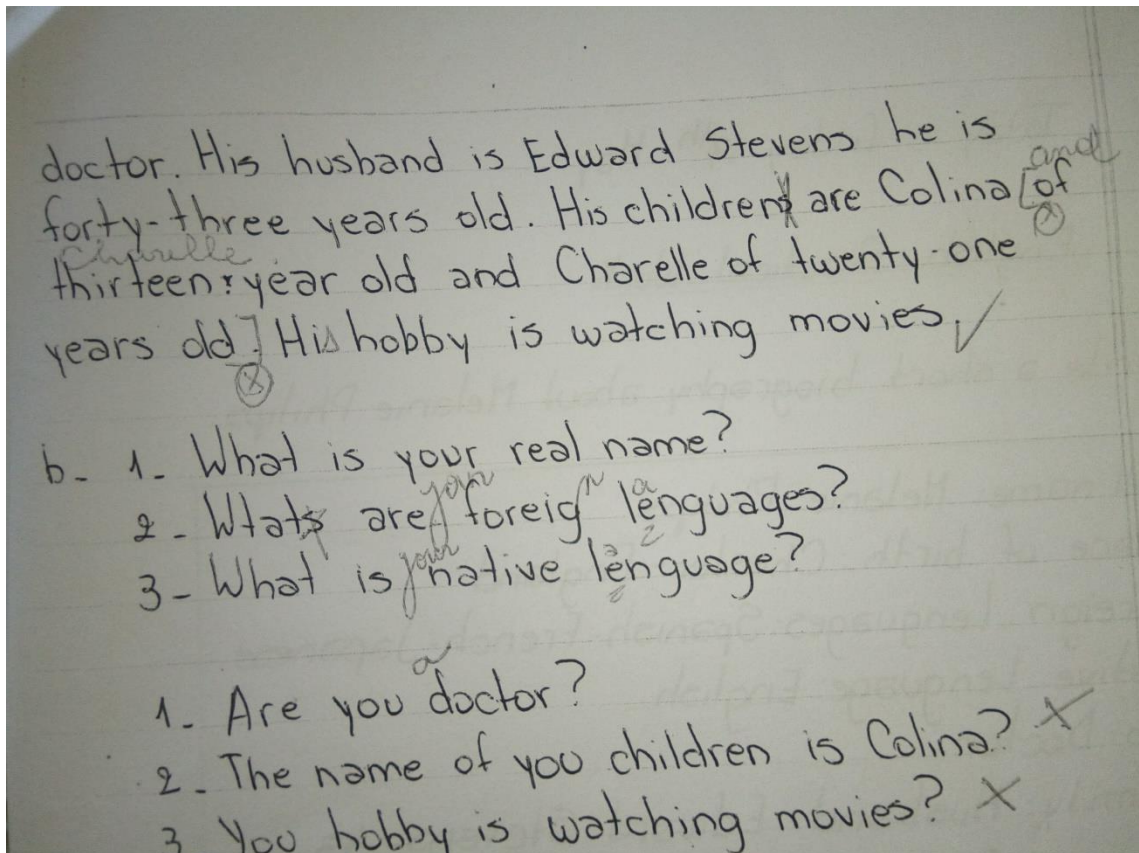
O sea, la primera importancia sería la comunicación. Dentro de la comunicación, o sea, dentro de un texto comunicativo, sí. Después desglosar lo que es, digamos, la clasificación de palabras, la construcción de oración, la estructura, identificar, pero luego, al finalizar, digamos, la parte comunicativa (ED7, N 1, E 5, Pr 040, R 1-6)

Eh... que sepa relacionarse con el compañero a la hora de comunicarse en inglés sobre todo. Hacer algún tipo de entrevista corta, por ejemplo (ED 7, N 1, E 5, Pr 146, R 2-4)

Las docente N° 2 y 7 en sus entrevistas sostuvieron que sus prácticas pedagógicas se fundamentan en el *enfoque comunicativo* (Brown, 2007; Richards y Rodgers, 2001). Las docentes mencionadas priorizan la interacción comunicativa al sostener lo siguiente: *“Y más comunicativo, para mí es lo más...” (ED2, N 1, E 1, Pr 150, R1); “(...) la primera importancia sería la comunicación...” (ED7, N 1, E 5, Pr 040, R 1-5).* La participante N° 7 refuerza al decir *“(...) que sepa relacionarse con el compañero a la hora de comunicarse en inglés sobre todo. Hacer algún tipo de entrevista corta...” (ED7, N 1, E 5, Pr 146, R 2-4).* La actividad sobre la entrevista, se evidencia en una de las producciones escritas donde la docente solicitó a sus alumnos la elaboración de una pequeña entrevista dirigida a una figura importante del ámbito internacional.



(DProg, D7, E 5)



(DProg, D7, E 5)

Tomando como referencia la cita de la participante N° 7 “(...) *para que se sepan manejar en la comunicación y también extra escolar*” (ED7, N 1, E 5, Pr 129, R 2-4) es imprescindible que el alumno tenga un buen conocimiento del uso y de las reglas gramaticales de su propia lengua para que la comunicación sea más efectiva (Wedell y Malderez, 2013), a esto apunta la competencia comunicativa (Hymes, 1971). A su vez, para lograr una competencia en la lengua meta, según Astorga y Sergi (2014), los alumnos no sólo requieren de habilidades lingüísticas o gramaticales, sino también de competencias interculturales que les permitirán una mejor adquisición de una Lengua Extranjera.

Si bien el docente N° 8 había manifestado su inclinación por el método gramática-traducción en el Código anterior: *Gramática-traducción*, en esta cita apoya la postura de que el *enfoque comunicativo* gira más en torno a las presentaciones orales.

De todas maneras el CLT es más enfocado a las presentaciones a la parte de trabajos cuando damos trabajos... (ED8, N1, E6, Pr 073, R 3-4)

Las interacciones comunicativas requieren que el alumno sea competente tanto en el uso como en las reglas gramaticales para que la comunicación sea más fluida.

El objetivo del enfoque en cuestión en un aspecto muy importante: promover la interacción verbal con objetos y situaciones reales, tales como *juegos de roles* o *exposiciones de trabajos áulicos* a modo de diálogos. Amez (2011), sostiene que desde el surgimiento del *enfoque comunicativo*, este método de enseñanza ha dado lugar al enfoque cooperativo donde el alumno ha ganado su autonomía y el docente su rol como mediador. La *mediación* implica una interacción constante entre *docente*, *alumno* y los *conocimientos*, y que el alumno es un participante activo en este proceso (Gremiger, 2010). Esta interacción es apoyada por los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2011) de 1° año de la Educación secundaria, donde desde el área de Lengua, especifica que las instituciones deben brindar a los alumnos la posibilidad de participar activamente de situaciones comunicativas. En este modelo de enseñanza lo principal es que las tareas que los alumnos desarrollen sean significativas.

El enfoque comunicativo es una propuesta metodológica cuyo marco teórico es interdisciplinar, en el sentido de que integran aportaciones de diversas teorías. Dado que este enfoque atiende al funcionamiento de la Lengua en uso, es decir a la actuación del hablante en situaciones determinadas y específicas de comunicación, permite el diseño e implementación de actividades y tareas didácticas orientadas hacia el desarrollo de destrezas y habilidades no solamente en lo lingüístico sino también en lo discursivo, en lo sociocultural, en lo estratégico y en las competencias, todas muy ricas para el desarrollo integral de las personas.

Dentro de las **Dimensión: Métodos y teorías**, también surgió el *Paradigma conductista*. A pesar de los cambios en relación con las formas de enseñar una lengua en contextos áulicos, hoy en el siglo XXI, la teoría conductista sigue presente en las aulas de Lenguas Extranjeras.

Eh, siempre las primeras clases cuando yo introduzco un tema nuevo, uso más la activa (ED2, N 1, E 1, Pr 169, R 1-2)

En este fragmento está claro que la teoría subyacente en las clases de la docente N° 2 es la conductista al referirse "(...) uso más la activa" haciendo referencia a que los alumnos solamente escuchan las explicaciones de la docente. Este es un ejemplo donde se nota que casi siempre, al comenzar las clases, la docente tiene el mando cumpliendo un rol activo mientras que los alumnos, el rol de receptores esperando el estímulo de la profesora para participar.

La docente N° 7, si bien prioriza, como mencionó anteriormente en el Código: *Enfoque comunicacional*, la comunicación, en esta oportunidad, también apoya los postulados del conductismo al señalar en el siguiente extracto:

Docente-investigador: (interrupción de los alumnos. La docente interviene unos minutos) ¿Te acordás de los métodos de enseñanza que aprendimos antes en el Profesorado? El Audiolingualism

Profesora: Hmm

Docente-investigador: El Constructivismo ¿No?

Profesora: ¿Constructivismo? sí. Sí, sí, sí. Que es donde, digamos, era... el Constructivismo fue lo último, el conductismo fue lo primero

Docente-investigador: ¿Qué pensas del Conductismo? ¿Es importante o no?

Profesora: Yo creo que...

Docente-investigador: ¿Se sigue utilizando o no?

Profesora: Sí, pero yo creo que una mezcla de las dos, los dos enfoques, las dos teorías son buenas, digamos, o sea... Por ejemplo, el Constructivismo, por ahí dice que la parte memorística, digamos que repetir palabras, está fuera de, digamos, del foco dentro de las nuevas líneas, el Constructivista. Y bueno, a mí me parece que no. Que sí, que la parte, digamos, esa parte de la memoria, incentivar digamos la...

Docente-investigador: Porque recién estábamos hablando de la memoria, en toda actividad, en todas partes está la memoria

Profesora: Yo creo que utilizar eso para que el alumno construya después o al revés, que el alumno construya y a través de eso, fije el vocabulario después, digamos, que sea, se quede en su memoria. O sea, para mí la repetición no es algo negativo del Conductismo, a mí me parece, personalmente hablando

Docente-investigador: Hmm

Profesora: Por ahí se contraponen las dos y se ponen en polos opuestos, pero para mí hay cosas positivas del Conductismo y cuestiones positivas del Constructivismo

Docente-investigador: ¿Cuál de esas dos es la que sustenta, hoy, tus prácticas?

Profesora: Yo creo que hoy, más que... lo que más pesa es el Constructivismo, más, pero sin dejar de lado, como te dije, algunas cuestiones necesarias para que, digamos, el alumno, aprenda o fije algún contenido, a través, por ejemplo del inglés con la repetición. La repetición por la repetición entendida, no por la repetición por repetición misma

(ED7, N 1, E 5, Pr 155-168, R 1-30)

La teoría subyacente de la docente N° 7 también se basa en el modelo conductista al mencionar la *memoria* y la *repetición*. Esta postura ya fue anticipada en la **Categoría Cognición; Dimensión: Teorías de enseñanza** dentro del **Código: Enseñanza por repetición**. En esa oportunidad (clase observada el día 04 de abril del año 2017), describí unos intercambios entre la docente y los alumnos y entre esos intercambios verbales, los alumnos recurrían a la repetición. Primeramente la docente pronunciaba los números ordinales en inglés y posteriormente solicitaba a los alumnos que repitieran. Según Batista y Salazar (2003), uno de los principios básicos de la teoría conductista se basa en el asociacionismo de estímulo-respuesta (*E-R*). En este caso, el alumno cumple un rol pasivo dando respuesta al docente quien es el único transmisor de la información.

El docente N° 8, también en su entrevista afirmó claramente su posicionamiento hacia el conductismo:

Porque generalmente y eso es lo que yo crítico mucho del CLT. Está bien que se comprenda, o sea que el mensaje se comprenda o que se tienda a la comunicación pero no hay que descuidar. Generalmente, pienso yo, no, porque la verdad nunca fui muy fanático (risas del profesor), por decirlo así, del CLT. Generalmente tiende a descuidar la gramática en un afán de conquistar esa comunicación que todos queremos en inglés, se descuida un poco la gramática y ahí es donde genera conflictos por ahí en...yo digo que el CLT se puede aplicar ya, se puede aplicar paralelamente a otros métodos pero se aplica mejor cuando ya hay un conocimiento amplio del idioma. Es más fructífero, digamos, en ese sentido. Yo siempre me incliné más hacia el Conductismo que hacia el Constructivismo, no obstante pienso que tendría que volverse un poquito sobre los pasos de la parte del análisis de oraciones

(ED8, N 1, E 6, Pr 141, R 1-11)

Docente-investigador: Me dijiste que te gustaba la parte Conductista ¿Qué me decís del...?

Profesor: ¿Del Constructivismo?

Docente-investigador: Sí

Profesor: Como te decía antes también, me parece muy, muy, muy bueno pero solamente cuando tienen los contenidos necesarios como para explotar el Constructivismo. Es difícil que alguien que no tenga la estructura o la gramática suficiente pueda expresarse de manera correcta. Por ahí, puede expresarse pero no de una manera correcta. La idea es que se exprese y de manera correcta. Ahora, se puede, se puede llegar a implementar. Yo soy partidario de que se implemente pero en el Orientado recién. En el Básico, soy un poco más Conductista

Docente-investigador: Haha. Igualmente, ¿La que sustenta tus prácticas es la Conductista?

Profesor: Sí, sí. Sustenta la Conductista. Tal cual. Es por la carga horaria, por la carga horaria, sí. Si fuese una...

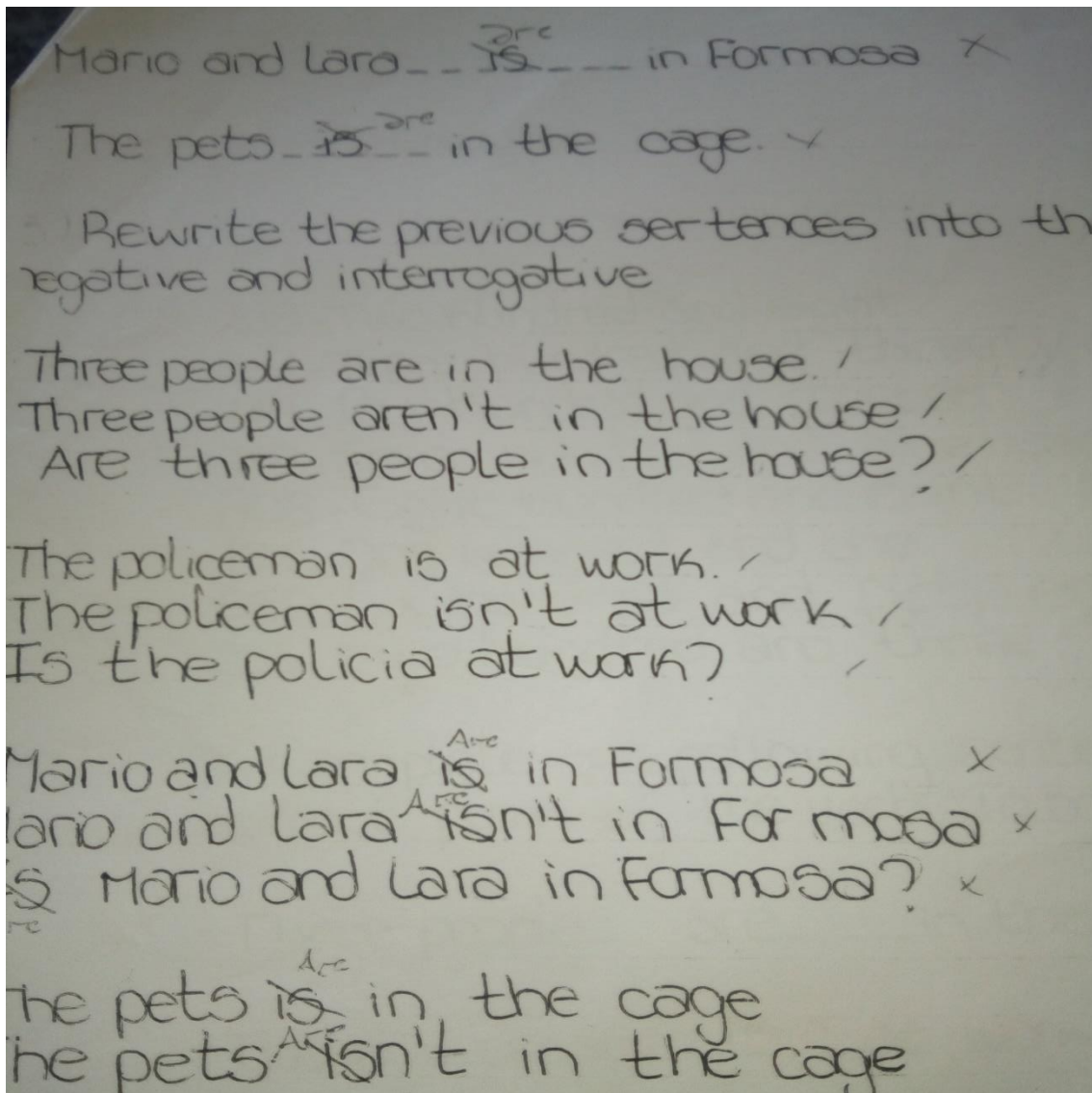
Docente-investigador: ¿Vos decís que el tiempo es un factor muy importante que juega a favor o en contra, en este caso, en tu...?

Profesor: El tiempo obviamente es el factor determinante en cuanto a la calidad de los contenidos. Eh, una persona que estudia 40 minutos lo que sea, es muy poco probable que supere a alguien que estudia 120 minutos, sí. Entonces, el tiempo es fundamental y más en cuanto a una lengua que no es algo...que no es un objeto de estudio sino es una herramienta. Y para apropiarse de esa herramienta, uno tiene que practicar, por eso, cuesta mucho, cuesta más que otra materia. Pero, claro, al estar en la lengua natal es mucho más fácil apropiarse de esos contenidos. Cuando uno no conoce por ahí se queda o por ahí falta o por ahí no completa la carpeta, se va atrasando y eso genera realmente problema en momento de evaluar su aprendizaje. De todas maneras, como es un proceso, tienen tiempo para que...para alcanzar o si se atrasan poder completar ciertas etapas. Tienen tiempo, no es que se les corta las alas de entrada. No, no, no. Tienen tiempo, lo único que necesitan es un poco de responsabilidad, un poco de motivación y después vamos solos prácticamente. Surge. Va surgiendo

(ED8, N 1, E 6, Pr 247-254, R 1-30)

En la **Dimensión: Visiones sobre la traducción en el aula**, **Código: Visiones sobre la traducción** todos dentro de esta Categoría: Supuestos teóricos que subyacen en la

enseñanza del inglés, mencioné que el docente N° 8 tenía la postura del método tradicional al demostrar que en la observación de clase (del día 28 de abril del año 2017), tanto el docente como sus alumnos recurrían a la traducción como actividad. La evaluación escrita que a continuación presento, también tiene rasgo distintivo del modelo conductista: algunas actividades son de completamientos y de la utilización de las tres formas (afirmativa, negativa e interrogativa) de las oraciones del verbo to be.



(DE, D8, E 6)

También la docente N° 9, dio su punto de vista en relación con la teoría conductista:

Bueno, la Conductista: Behaviourism, hoy en día ya no puedo volver a recurrir. Lo que sí antes, como te decía hace un rato, en otro contexto donde éramos más disciplinados, tenía éxito. Si bien hoy, existe cierto conductismo, también tenemos que tener los profesores cierto juego de cintura, para aceptar los contextos no educados, no disciplinados, de lo que somos de alguna manera parte o víctima (ED9, N 1, E 6, Pr 124, R 1-5)

Si bien la participante N° 9, no explicitó que la teoría conductista es una de las teorías que sustenta sus prácticas hoy, la frase “(...) *ya no puedo volver a recurrir*”, nos da un indicio de que en algún momento, este modelo de enseñanza formó parte de sus prácticas áulicas. Pero sigue latente en algunas aulas al afirmar “(...) *existe cierto conductismo...*”. El *Paradigma constructivista* también ocupa un lugar privilegiado en este análisis. Recordemos que, en la década pasada, el enfoque tradicional era el único modelo que se solía utilizar para la enseñanza de la lengua sin embargo, con el surgimiento del constructivismo, el papel del alumno ha cobrado más relevancia y el docente pasaba a ser de un mero transmisor de conocimiento a un mediador/facilitador (McCafferty et al., 2006).

Docente-investigador: Así como los métodos también hay teorías de enseñanza que han evolucionado. Principalmente, para este trabajo, mencionaré tres: la conductista, la cognitivista y la constructivista. Según tu experiencia, ¿Cuál de estas tres teorías es la que sustenta tus prácticas, hoy, en este establecimiento educativo?

Profesor: Yo creeria que la constructivista

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: En mi caso porque me siento identificado, me ha sido útil dentro de mis prácticas docente y porque la encuentro en mi caso particular, al menos...

Docente-investigador: ¿El más efectivo?

Profesor: El más efectivo para llegar a los chicos

(ED1, N 1, E 1, Pr 132-137, R 1-10)

1 Docente: We worked with Simple Past last Tuesday, yes? ¿Qué auxiliar utilizamos para formar una oración negativa? “Do”, “Does”, “Did”

2 Alumno: Did

3 Docente: *Ok. Complete the sentence, please!* (se le pide que escriba en el pizarrón)

4 Docente: *Is this verb regular or irregular?*

5 Alumno: *Regular* (se ríen los compañeros)

6 Docente: *Ok. Write. Complete the sentence, please.*

7 Alumno: *¿Cómo se escribe "regular"?* (preguntando a sus compañeros)

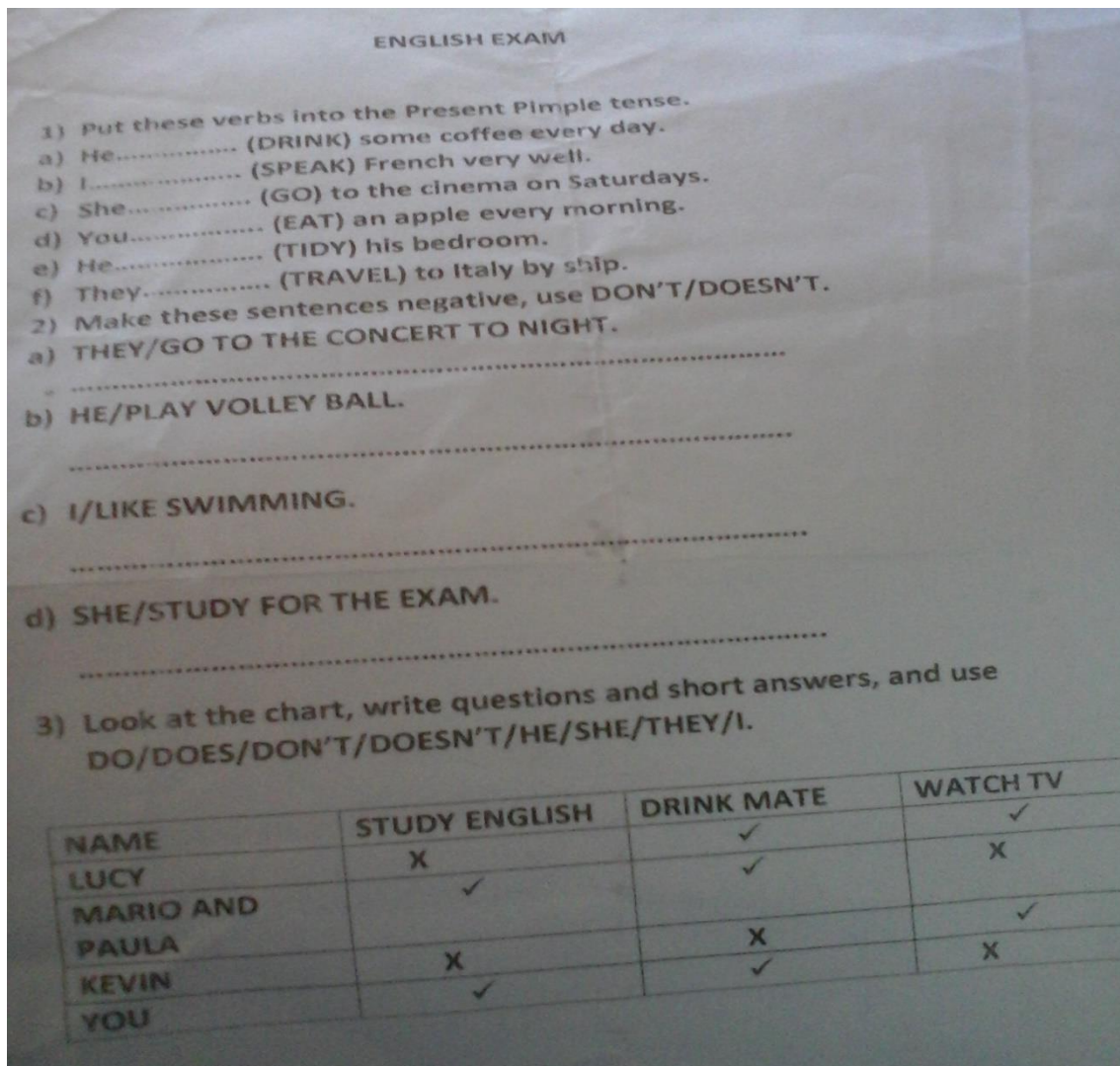
8 Docente: *Did he go to the San Martín Square yesterday evening? Yes, he did. No, he didn't* (el docente, utiliza un cartel para repasar este ejemplo)

9 Docente: *Is this sentence in the affirmative, negative or interrogative form?* (refiriéndose a la pregunta anterior, 8 D).

10 Alumno: *Oración interrogativa*

(OD1, N 1, E 1, T 1 y 4)

Con lo explicitado en el extracto de la entrevista del docente N° 1, se puede ver que la teoría subyacente en las prácticas pedagógicas del docente es el *Constructivismo*. También en el extracto de la observación de clase del mencionado docente, aparece un rasgo distintivo del Constructivismo: la activación del *conocimiento previo* del alumno. Antes del desarrollo del tema nuevo, el docente rescata la temática abordada en una clase previa: el *pasado simple* de los verbos regulares. Esto demuestra que no hay contradicciones hasta el momento ya que desde el comienzo de la entrevista, el docente manifestó su preferencia hacia esta teoría y no otra cuando hace eco sobre el *aprendizaje significativo*, partiendo de las ideas previas que manejan los alumnos (descrito en la **Dimensión: Prácticas áulicas, Código: Activación del conocimiento previo** de la **Categoría: Cognición**). Sin embargo, si tomamos como referencia el modelo de examen que figura a continuación, se podrá observar que las actividades solicitadas por el docente contienen características propias del modelo conductista: actividades de *completamiento* y el *pasaje de la oración* de una forma a la otra.



(DE, D1, E 1)

Este modelo de evaluación del primer trimestre proporcionado por el docente pertenece a un curso de 3° año del C.B.S. Aquí se observa que el tema central se focaliza solamente en el tiempo verbal: *presente simple*. Esta evaluación escrita del 1° trimestre requiere del uso de la lengua y de los conocimientos para aplicar los aspectos gramaticales como es el caso de las formas correctas de conjugar los verbos con los pronombres personales. Son actividades de *completamiento* sobre las formas afirmativa, negativa e interrogativa del presente simple.

La docente N° 2 también asumió en su entrevista que la teoría subyacente en sus prácticas es la constructivista:

Docente-investigador: ¿Qué opinas de la teoría Constructivista? Del face-to face interaction, la interacción social entre compañero-colegas, ¿Hacés uso de esa teoría o solamente la Conductista, la Cognitivista?

Profesora: No, no, también, también. Eh...

Docente-investigador: Porque antes no había participación, que el alumno era un participante pasivo solamente recibía mensajes, mientras que la Constructivista, el alumno era el “main character”, ¿Qué opinás?, ¿hacés uso de...?

Profesora: Sí, sí, sí. Hago uso. Eh, siempre las primeras clases cuando yo introduzco un tema nuevo, uso más la activa pero después les dejo su espacio para que ellos hagan sus producciones, hagan sus exposiciones, entonces para que ellos. No, sí, sí

Docente-investigador: También hay momentos que por ahí implica la memorización. Eso es importante también. Otra vez volvemos a lo de antes, a los métodos tradicionales. La memorización que...siempre está presente.

Profesora: Claro, no pueden estar por separado

(ED2, N 1, E 1, Pr 166-170, R 1-13)

Profesora: Claro. Ahí cambia, otras opciones. Yo al principio empecé a enseñar con la vieja metodología a pesar de haber hecho eso en mi práctica porque era más cómodo, porque me parecía más sencillo. Yo pensaba que para ellos era más fácil después cuando comenzamos con la comprensión lectora con todos los cursos que estamos haciendo

Docente-investigador: ¿De Metodología de Transición Asistida?

Profesora: La Metodología de transición asistida, me fui animando, porque en realidad yo tenía miedo de darles tantas lecturas y decía: “no van a entender”. Y ahora, no. Es como que adquiri más experiencias, busqué un montón de actividades que pueden partir de una sola lectura. Miles de actividades y los chicos se enganchan. Entonces yo ahora les enseño... hoy empecé con 1° año a darles lectura un poquito más larga, de personal information, entonces, yo al ponerles el texto en el pizarrón y ellos leen ya interpretan entonces yo les voy enseñando cómo interpretar el texto, cómo usar el diccionario, entonces yo les enseño que no hace falta aprender un texto, palabra por palabra. Sino ir enseñandoles que aprendan por bloque, las frases.

(ED2, N 1, E 1, Pr 071-073, R 1-15)

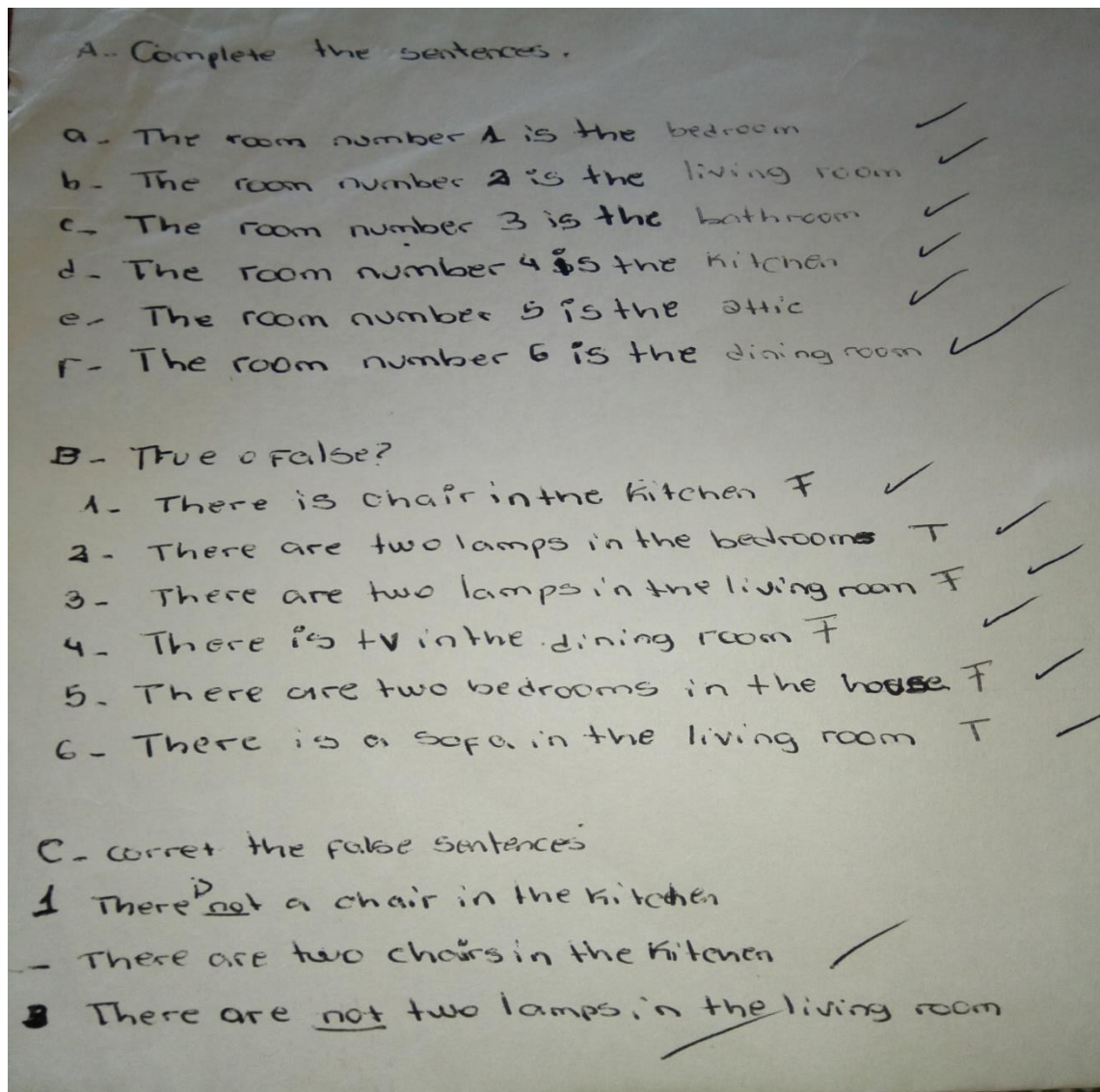
Se puede deducir que las clases de la docente N° 2 se basan en los aportes teóricos del constructivismo, propiciando la participación activa de los alumnos a través de producciones y “(...) hagan exposiciones” como señaló en esta entrevista. Si bien con

el surgimiento del constructivismo, la teoría conductista iba perdiendo su territorio en las clases de Lenguas, pero aún está presente en las clases de la profesora. Esto se ve plasmado en la evaluación que aparece a continuación. Este documento fue tomado a un grupo de alumnos. Se puede observar que toda la evaluación tiene oraciones sueltas. En ningún momento aparece el texto que dé cuenta del uso de la lengua en cohesión y coherencia, en párrafos, etc. Sólo en las actividades de *falsos o verdaderos*, hay una presencia de una comprensión real. Esta actividad implica la lectura, la atención y el chequeo antes de optar por la opción correcta.

Esto implica que este aspecto profundiza el hecho de que muchas veces el docente al no pertenecer a una sola institución, se vuelva un poco difícil la tarea áulica. La mayoría de los docentes, trabajan en dos o en tres establecimientos educativos y esto hace que se pierdan de vista las necesidades diversas como la realidad contextual y el contexto genuino y comunicacional de los alumnos.



(DE, D2, E 1)



(DE, D2, E 1)

La docente N° 5 también en su entrevista sostuvo que la teoría constructivista es la que sustenta sus prácticas áulicas.

Docente-investigador: Está bien. Entonces, te vuelvo a preguntar, haciendo tipo un resumen, obviamente que cada docente opta por elegir, una teoría. Entonces, ¿Cuál sería la que hoy en día vos usás? ¿Qué tipo de teorías?

Profesora: Y no, esa la última la que dijiste vos

Docente-investigador: ¿La Constructivista? ¿Por qué?

Profesora: Y porque ellos por ejemplo, a veces solos, ¿Cómo te puedo decir? Trabajan, se organizan, de dejar también participar a ellos y cómo ellos quieren presentar sus trabajos también, o cómo pueden hacer. O sea, ellos también te dan ideas

Docente-investigador: ¿Y vos le vas orientando, le vas monitoreando?


Profesora: Claro, voy controlando, pero en los trabajos finales, sí o sí ellos son libres de hacer...siempre y cuando respeten, digamos los contenidos o vocabulario, porque a veces ellos te hacen cosas pero cosas que capaz vos nunca le diste y ¿cómo hicieron?


(ED5, N 1, E 4, Pr 360-365, R 1-13)


Al igual que las evaluaciones presentadas anteriormente de los docentes N° 1 y 2, la evaluación de la docente N° 5 que figura a continuación, también presenta características distintivas del conductismo: actividades de *completamiento*, y de *unir con flechas*.


V. Good 1

6 a. Complete with a pronoun and a full form of the verb to be.

1.  I am Fran.

2.  We are Carol and Fran.

3.  he is Brad.

4.  they are Brad and Julie.

b. Rewrite the sentences in Exercise 6a using short forms of the verb to be.

1. they are my friends
 2. I am sad
 3. he's my dad
 4. she's a sports woman

7 Complete with a pronoun and a form of the verb to be. Use full forms and short forms.

1. She is Sandra.
She's Sandra.
 2. he is Robbie.
he's Robbie.
 3. she is friends.
she's friends.

8 Complete with possessive adjectives: his, your, her, my.

1. He's a student. His name is Fran.
 2. She's a student. your name is Carol.
 3. You're Mike. her phone number is 4325 4566.
 4. I'm Mel. My email address is mel99@gonet.com

9 Match the information and complete the sentences. Use the words in the box.

Name: _____
 Age: _____
 School: _____
 Year: _____
 Phone number: _____
 Email address: _____

13
 7533 4534
 ?
 wenti@gonet.com
 Wendy Tibbs
 West School

• she • number • in
 • address • her (x2) • is (x2)
 • at

Her name is Wendy Tibbs. 1 She is 13 and she 2 is a student 3 her West School. She is 4 at year 9. 5 address her email 6 in is wenti@gonet.com and he's number phone 7 is 7533 4534 in number

(DE, D5, E 4)

Nuevamente, nos encontramos con una evaluación que carece de texto. De esta manera, resulta difícil valorar el uso de la lengua ya que se trata solamente de oraciones sueltas. A pesar de esto, en el ejercicio de los *diálogos* hay elemento comunicativo, como la presentación oral. Mientras que, en el resto de los ejercicios como en las actividades de *reescritura* y de *completamiento* se está trabajando la parte de oración.

Y al decir que algunas de las actividades presentadas en esta evaluación tienen elementos del conductismo, hago referencia a que carecen de las capacidades básicas que demanda la educación del siglo XXI. Entre esas capacidades se resalta la *comprensión lectora* (*El desarrollo de las capacidades en la Escuela Secundaria: Un marco teórico*, 2010; *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012). Las actividades presentadas, implican una ejecución mecánica, donde los alumnos, mentalmente van realizando acciones repetitivas. Esta repetición no proporciona a los alumnos instancias de *reflexión* (Edge, 2011, Porto, 2012). Esta actividad mecánica, nos traslada al discurso del docente N° 8 que, en su entrevista hacía referencia al método que él solía usar para realizar las actividades gramaticales en su época de estudiante.

Profesor: (...) A mí me pasaba que yo completaba todo, todo con el tiempo verbal en su forma correcta, la partícula negativa en su lugar, el artículo estaba en su lugar, pero yo no sabía qué era lo que estaba diciendo. Tenía muy poco de conocimiento o un conocimiento no tan acabado como para comprender o saber por lo menos el significado

Docente-investigador: Mentalmente hacías

Profesor: Era algo mecánico. Era algo mecánico. Entonces no era significativo. Practicamente no sirve, porque podría hacerse con cualquier otro símbolo y lo van a completar, son símbolos, ellos lo toman como símbolos. Es algo abstracto, que ellos saben que donde va X va X, donde va Y va Y y no tiene significado. La idea es que tenga significado y que tenga un significado para ellos también

(ED8, N 1, E 6, Pr 179-181, R 1-11)

Una vez más, la docente N° 7, apuesta por las dos teorías de enseñanza: la *conductista* porque, según la informante, la *repetición* y la *memoria* son partes constitutivas que están dentro de los paradigmas actuales, y la *constructivista*, porque la docente asegura que hoy en día, es la que más pesa en las aulas de Lengua Extranjera.

Profesora: ¿Constructivismo? sí. Sí, sí, sí. Que es donde, digamos, era... el Constructivismo fue lo último, el conductismo fue lo primero

Docente-investigador: ¿Qué piensas del Conductismo? ¿Es importante o no?

Profesora: Yo creo que

Docente-investigador: ¿Se sigue utilizando o no?

Profesora: Sí, pero yo creo que una mezcla de las dos, los dos enfoques, las dos teorías son buenas, digamos, o sea... Por ejemplo, el Constructivismo, por ahí dice que la parte memorística, digamos que repetir palabras, está fuera de, digamos, del foco dentro de las nuevas líneas, el Constructivista. Y bueno, a mí me parece que no. Que sí, que la parte, digamos, esa parte de la memoria, incentivar digamos la...

Docente-investigador: Porque recién estábamos hablando de la memoria, en toda actividad, en todas partes está la memoria

Profesora: Yo creo que utilizar eso para que el alumno construya después o al revés, que el alumno construya y a través de eso, fije el vocabulario después, digamos, que sea, se quede en su memoria. O sea, para mí la repetición no es algo negativo del Conductismo, a mí me parece, personalmente hablando

Docente-investigador: Hmm

Profesora: Por ahí se contraponen las dos y se ponen en polos opuestos, pero para mí hay cosas positivas del Conductismo y cuestiones positivas del Constructivismo

Docente-investigador: ¿Cuál de esas dos es la que sustenta, hoy, tus prácticas?

Profesora: Yo creo que hoy, más que... lo que más pesa es el Constructivismo, más, pero sin dejar de lado, como te dije, algunas cuestiones necesarias para que, digamos, el alumno, aprenda o fije algún contenido, a través, por ejemplo del inglés con la repetición. La repetición por la repetición entendida, no por la repetición por repetición misma (ED7, N 1, E 5, Pr 158-168, R 1-16)

5.3.1-Conclusión

En este segundo apartado nos centramos en la Categoría **Supuestos teóricos-metodológicos subyacentes en la enseñanza del inglés**. De los Códigos y de las Dimensiones mencionadas durante el desarrollo de este apartado, se destacaron 3 diferentes sub-categorías: 1)-*Enseñanza del inglés y la realidad contextual*, 2)-*Enseñanza de la gramática* y 3)-*Paradigmas sobre enseñanza del inglés*. Fue importante la mención de la primera sub-categoría: *Enseñanza del inglés y la realidad contextual* porque la presente investigación se desarrolló con docentes que trabajan actualmente en 5 escuelas públicas ubicadas en una zona periférica de la comunidad del circuito cinco de Formosa y a su vez, las experiencias de los alumnos que asisten en esas escuelas, que poseen realidades diferentes para el aprendizaje de inglés, ayudó a profundizar esta investigación. Entonces, para esto fue crucial la descripción de los 3 códigos de esta sub-categoría: 1)-*Realidad del alumno*, 2)-*Cuestionamiento del inglés en contexto local* e 3)-*Influencia del guaraní*. Estos 3 códigos hacen referencia sobre la forma en que los alumnos aprenden el idioma inglés en un contexto áulico particular. Para algunos informantes, es imprescindible la adecuación y adaptación de los contenidos curriculares en base a la realidad y contexto real del alumno para que el aprendizaje sea más significativo.

Así también la *enseñanza de la gramática* como sub-categoría tuvo su lugar en esta investigación. A pesar de los múltiples cuestionamientos sobre el rol de la gramática en el aula (Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Rodríguez Gonzalo, 2012; Çapan, 2014), los docentes informantes revelaron que la gramática es la base para aprender cualquier lengua. Es tan importante este aspecto constitutivo de la lengua que es una herramienta para el acceso al dominio de otras lenguas diferentes a la Lengua Materna (Rodríguez Gonzalo, 2012).

Los *métodos/teorías* de enseñanza de la educación del siglo XXI (Brunner, 2000b) también formaron parte de la presente investigación. En esta ocasión estuvo dentro de la sub-categoría *Paradigmas sobre enseñanza del inglés*. La inclusión de estos aspectos, para algunos de los docentes involucrados, juega un papel muy importante a la hora de enseñar la gramática. Si bien algunos docentes se apoyaron por el *Constructivismo*, para otros docentes, la teoría que subyace en sus prácticas áulicas, es el *Conductismo*. Sin embargo, entre lo que los docentes *dicen* (durante la entrevista) y *hacen* (durante la observación), según en el análisis, se pudo evidenciar algunas discrepancias o contradicciones y es el caso de las evaluaciones, donde se ven plasmados los rasgos distintivos del *Conductismo*.

En las siguientes páginas, se presentarán los resultados y análisis de la última Categoría de esta investigación.

5.4-Tercera Categoría de análisis: Factores decisivos para la enseñanza del inglés

En la introducción del presente Capítulo, a través de las Tablas, mencioné los distintos **Códigos** que pertenecen a sus respectivas **Dimensiones**. De las Dimensiones, se desprenden las **Sub-categorías** para llegar a la **Categoría** central. Las tres **Categorías** de análisis son las siguientes: **Cognición**; **Supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés** y; **Factores decisivos para la enseñanza del inglés**. Esta última categoría se analizará a continuación. En el Diagrama 12, se presentan los primeros Códigos de Análisis que emergieron de la última Categoría.

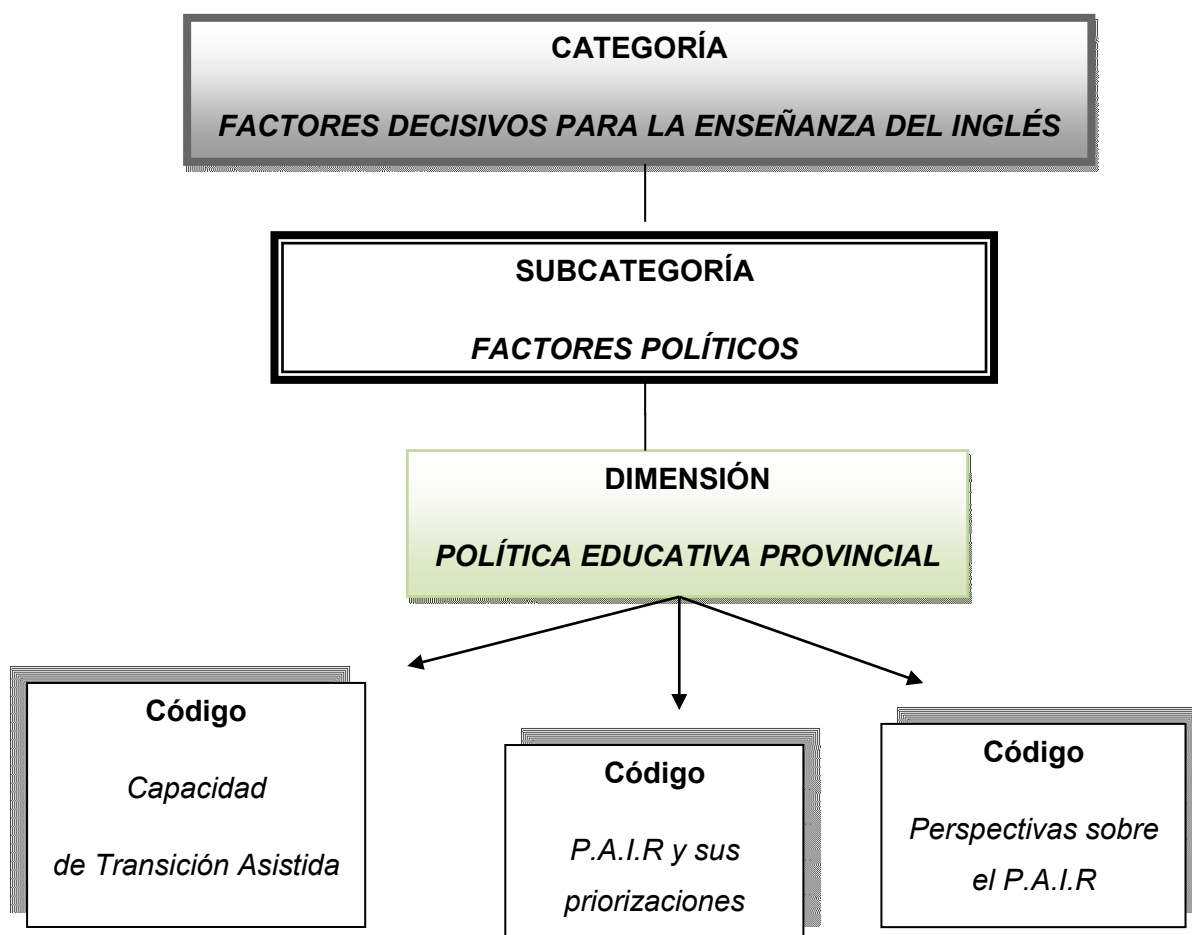


Diagrama N° 12: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Emergieron tres diferentes Códigos de la **Dimensión: Política educativa provincial:** 1)-*Capacidad de Transición Asistida*, 2)-*P.A.I.R. y sus priorizaciones* y 3)-*Perspectivas sobre el P.A.I.R.* Esta Dimensión se encuentra dentro de la Sub-categoría: Factor Político.

El Programa de Metodología de Transición Asistida para el Ciclo Básico Secundario es una de las Políticas educativas de la provincia de Formosa (*Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012) y está inserto dentro de los lineamientos de la Política educativa Nacional. Uno de los objetivos del mencionado Programa es apoyar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Esas capacidades son: *Comprensión lectora; Producción escrita; Trabajo con otros y; Resolución de problemas.* La *Ley de Educación N° 1613 (2014)*, en su Capítulo V de la Educación Secundaria, hace referencia sobre las capacidades, en especial en el inciso f)-*Desarrollar las capacidades de comprensión lectora, la comunicación oral y escrita y la resolución problemas que permita desarrollar distintas técnicas de estudio y de trabajo, facilitando aprendizajes significativos.*

En relación con la *Capacidad de transición asistida* como primer Código de la presente categoría de análisis, surgieron algunos comentarios y que se fundamentan en los siguientes extractos:

Profesora: Claro. Ahí cambia, otras opciones. Yo al principio empecé a enseñar con la vieja metodología a pesar de haber hecho eso en mi práctica porque era más cómodo, porque me parecía más sencillo. Yo pensaba que para ellos era más fácil después cuando comenzamos con la comprensión lectora con todos los cursos que estamos haciendo

Docente-investigador: ¿De Metodología de Transición Asistida?

Profesora: La Metodología de transición asistida, me fui animando, porque en realidad yo tenía miedo de darles tantas lecturas y decía: “no van a entender”. Y ahora, no. Es como que adquiri más experiencias, busqué un montón de actividades que pueden partir de una sola lectura. Miles de actividades y los chicos se enganchan. Entonces yo ahora les enseño... hoy empecé con 1° año a darles lectura un poquito más larga, de personal information, entonces, yo al ponerles el texto en el pizarrón y ellos leen ya interpretan entonces yo les voy enseñando cómo interpretar el texto, cómo usar el diccionario, entonces yo les enseño que no hace falta aprender un texto palabra, por palabra. Sino ir enseñándoles que aprendan por bloque, las frases

(ED2, N 1, E 1, Pr 071-073, R 1-15)

Profesora: Las dos estructuras, las dos lenguas e ir comparandolas. Pero cuesta. O sea, la gramática en sí como gramática cuesta que ellos lo apliquen, por ahí contextualizado, uno le va tirando cierta...le va dando,

perdón, ciertas pistas y ahí ellos van captando, pero o sino, darles y decirles: “damos gramática”, es difícil que ellos lo interpreten, por ahí, sí, contextualizado, sí. Pero en sí, darles gramática, no

Docente-investigador: Sí, sí. Hay que vincular otros aspectos

Profesora: Vincular. Obviamente que va acompañado por la comprensión lectora

(ED3, N 1, E 3, Pr 055-058, R 1-8)

Docente-investigador: Y ¿Qué hace el docente en ese caso?

Profesora: Yo por ejemplo, trato, Bueno: “lísto”, explico la clase. Hacemos los ejercicios. Trabajo mucho con lo que es la comprensión lectora. Multiple-choice. Pero no utilizo un método en especial

(ED3, N 1, E 3, Pr 119-120, R 1-4)

Docente-investigador: Porque tenés que llevarlo a tu casa, poder adaptarlo, traer al grupo clase. Lleva tiempo, no, la adaptación

Profesora: Mucho tiempo libre que uno tiene en la casa, digamos, que tenés que usarlo para...

Docente-investigador: Porque si bien los textos hoy en día algunos son extensos, de dos o tres párrafos, dos o tres páginas, mejor dicho, entonces vos tenes que tratar de hacer un summary de todo eso y...

Profesora: Y eso por ejemplo, y con el tema de la comprensión lectora, lo que yo utilizo mucho por ejemplo, es hacerles leer un texto, después les escribo un gráfico, que ellos ordenen los gráficos de acuerdo a lo que ellos interpretaron del texto. Según lo que fue pasando primero, cronológicamente. Después por ejemplo les doy oraciones así sueltas con respecto al texto, bueno, que ellos lo enumeren de acuerdo a lo que ellos entendieron, interpretaron. Uno va buscando, va adaptando, va tratando de sacarle el jugo a la lectura por ejemplo que va trabajando con ellos

(ED3, N 1, E 3, Pr 167-170, R 1-14)

Profesor: Para traducir textos, obviamente necesitan una base amplia de todos los que son sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos

Docente-investigador: Clases de palabras

Profesor: Tienen que estudiar y tienen que prepararse en tiempos verbales principalmente y tipos de palabras también. Hacemos muchos análisis de oración y leemos muchos textos. Textos con vocabulario específico ya en el Orientado y se hace hincapié más en la comprensión de esos textos. Todavía no trabajamos muy bien en el Orientado en la parte de producción de textos porque es más tendiente a leer instructivos y a comprender los manuales referentes a la Programación, no? Pero sí, trabajamos muchos textos, analizamos las oraciones

(ED8, N 1, E 6, Pr 036-038, R 1-10)

(...) Traducción, producción de oraciones. Hacemos hincapié en el conocimiento de cada una de las palabras, los artículos, lo vemos cuál es indefinido, definido, zero article. Hacemos hincapié también en el contraste entre la estructura gramatical del castellano y del inglés. Siempre tendiente a la comprensión de la oración y comprensión del texto que se aborda. Generalmente vemos la parte de oraciones en afirmativo, negativo e interrogativo. Si bien todavía no alcancé en el área que me toca, no es cierto, en el Orientado a ver voz pasiva, sí lo vemos implícito en los textos, porque sí o sí hay voz pasiva en los textos, lo vemos y en la traducción se comprende más allá de que no se lo toque como tema. También se ven condicionales pero implícito no de forma explícita. Sí lo vamos a ver ya a fin de año a condicionales en cuanto a la parte del Orientado de Programación porque en Programación, en la parte de escritura de los códigos, aparece la estructura "if". Entonces tenemos que tocar ese tema sí o sí, es prioritario, es prioritario. Por eso tiene una exigencia un poco más elevada que las otras dos modalidades, es así, tal cual (ED8, N 1, E 6, Pr 149, R14)

Como se puede observar, los docentes N° 2, 3 y 8 tomaron una alternativa para desarrollar algunas de las actividades planificadas: la *capacidad de comprensión lectora*. Si bien este *Programa de Metodología* no está dirigido exclusivamente para el área de Lengua Extranjera (inglés), los docentes asisten a los talleres para capacitarse y tomar aportes de este Programa para su posterior aplicación en el aula. Entonces lo que hacen los docentes es adaptar este enfoque para desarrollar una de las capacidades mencionadas anteriormente. Cada docente va en busca de capacidades, aunque Lescano (2014), las denomina *competencias claves del siglo XXI*, para desarrollar sus actividades áulicas teniendo en cuenta el *modelo* y la *realidad* Formoseña (Modelo formoseño: *Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios*, 2009).

También las capacidades figuran dentro de los *Programas áulicos* de los docentes.

ESPACIO CURRICULAR: LENGUA EXTRANJERA: INGLES.

CURSO: 2º AÑO *

CICLO LECTIVO 2016.

FUNDAMENTACION:

La inclusión de una lengua extranjera contribuye a los fines propuestos para el ciclo básico de la Educación Secundaria. Su aprendizaje puede:

- ayudar a profundizar el conocimiento sobre el propio lenguaje;
- facilitar la comunicación con hablantes de otros lenguajes;
- proporcionar herramientas que permitan la inserción en el mundo del trabajo;
- dar a conocer otras culturas y ampliar la propia visión del mundo.

La enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de educación formal donde el docente asume la responsabilidad de crear situaciones propicias para que los alumnos aprendan los contenidos estipulados para su nivel y las habilidades necesarias para aplicarlos en contexto pero sin olvidar que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de usar lo aprendido en clase. La falta de contextos en donde el alumno pueda seguir practicando lo aprendido determina la diferencia entre los aprendizajes de una lengua extranjera, de una segunda lengua y de la lengua materna. El progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación implica cooperación e intercambios culturales en un mundo plurilingüe.

CAPACIDADES:

- Comprensión lectora.
- Producción escrita
- Trabajo con otros.
- Resolución de problemas.

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

Unidad 1: Revision Verb TO BE (Affirmative, negative and interrogative forms)-THERE IS-THERE ARE-HAVE GOT (Verbo tener) (Affirmative, negative and interrogative forms).

Unidad 2: Verb CAN (Verbo Poder) (Affirmative, negative and interrogative forms)- Adjectives

(DProg, D2, E 1)

OBJETIVOS: Capacidades a desarrollar:

1. Comprensión lectora.
2. Producción de oraciones simples.
3. Trabajo individual y grupal.
4. Expresión oral.

CICLO LECTIVO 2016

PLANIFICACION DEL CBS

CURSO	PERIODOS DE EVALUACION	CONTENIDOS CONCEPTUALUALES
T E R C	1° TRIMESTRE <i>Eje 1: At the Sports club</i>	<u>Tema principal 1:</u> <ul style="list-style-type: none">• Have/ Has got: all forms. (I/you/he/she/it/we/they)• Vocabulary: Physical appearance.• The verb CAN: Affirmative, negative and interrogative form.• Vocabulary: Sports (football, volleyball, handball, basketball, swimming, hockey, etc)

(DProg, D3, E 3)

La primera imagen pertenece al *Programa áulico* de la docente N° 2, y la última imagen a la participante N° 3. En ambos documentos se explicitan las cuatro capacidades establecidas por la política educativa provincial para trabajar y desarrollar en los alumnos durante el período escolar.

La otra capacidad que surgió en una de las entrevistas fue la *producción escrita*.

Docente-investigador: Claro, sí ¿Qué evaluas, cómo y cuándo?

Profesora: Eh, nosotros tenemos una planilla de seguimiento que nosotros por ahí evaluamos, las capacidades

Docente-investigador: ¿Como cuáles?

Profesora: Y por ejemplo, que tenemos la producción escrita

Docente-investigador: ¿El trabajo con otro, que es la de Metodología de Transición Asistida, no?

Profesora: Sí, si

Docente-investigador: ¿Vos decís que dan resultados esas capacidades de trabajar en el aula?

Profesora: Y le ayuda bastante a los chicos. O sea, por ahí evaluar, el intento también por ahí, de que te... o sea, vos ves cuando el chico está intentando entender o hacer y no tanto los contenidos te voy a decir, viste

(ED5, N 1, E 4, Pr 255-262 R 1-13)

La docente según en su entrevista, señaló que también recurre a la capacidad de *producción escrita*. Es importante el desarrollo de esta capacidad en el nivel medio, tal como sostienen Di Alessio y Destefanis (2017, p. 8) “no sólo como modo de asentar la explicación de una clase sino como forma de recuperación de la función epistémica de la escritura”. La escritura requiere no sólo de un proceso *reflexivo* (Clarck y Peterson, 1997; Cambra et al., 2008) sino también de un proceso *estratégico* (Mason, 2002) porque esta capacidad es una “herramienta intelectual de conocimiento” (Di Alessio y Destefanis, 2017, p. 8) que se conecta con los aspectos cognitivos (Atkinson, 2011; Sánchez, 2013; Sánchez y Borg, 2014).

La capacidad del *trabajo con otros* también surgió en algunas de las entrevistas:

Profesora: Y trabajan en grupos. Viste como están sentados

Profesora: Acá por ejemplo estamos por el tema de... ellos trabajan acá por Transición Asistida. Y todos, desde 1° a 3° están ubicados así en grupos y tienen que aprender a trabajar en grupo. O sea, tienen que aprender a ser responsables el grupo así, si no se presenta el trabajo, ese grupo me está faltando y ellos tienen que tratar de arreglar esa situación. No trabajan individuales, así en grupo tienen que trabajar, o sea...

(ED5, N 1, E 4, Pr 358-359, R 1-6)

Profesora: Nada más que el diccionario les va a costar más. El traductor ya te trae una idea, y vos la tenés que reformular. Pero todo depende del

grupito. Sí o sí, trabajamos en grupos por la materia EDI que los separa de esta forma

Docente-investigador: Sí, justamente eso, profesora, veo que se organizan en grupos los alumnos, ¿no?

Profesora: Sí

Docente-investigador: ¿Por cada asignatura o...?

Profesora: Para todas las asignaturas

Docente-investigador: Para todas las asignaturas. Ah, interesante, porque, aparte ayuda mucho el trabajar en parejas, en grupo

Profesora: Claro, la profesora de EDI es quien selecciona quién se va a sentar con quién. Ella primero los estudia un poquito para ir sacando

Docente-investigador: Ah, interesante, aparte, ellos se conocen entre ellos

Profesora: Claro, de 1° a 3° año principalmente pero después ya se acostumbran y ya quedan hasta 6° año

Docente-investigador: Ah. Ya queda ese hábito

Profesora: Claro, ya quedan con el hábito del grupo, entonces, trabajan así. Y la idea del grupo es, que se ayuden entre ellos, porque, si bien uno es el que hace todo, el resto por lo menos copiando empieza a aprender

(ED6, N 1, E 5, Pr 097-107, R 1-19)

Profesora: Yo te puedo decir que tengo hoy en día una mezcla

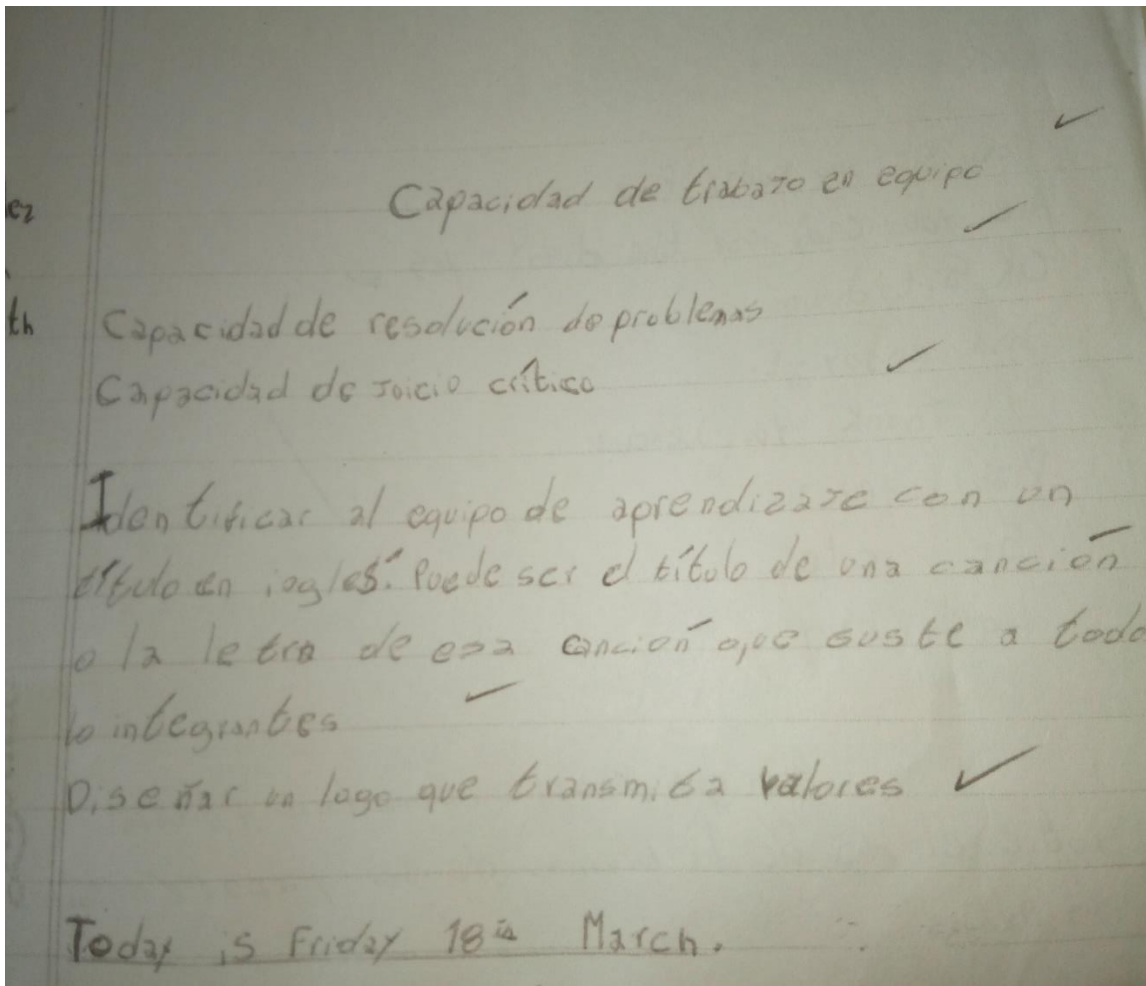
Docente-investigador: Una mezcla

Profesora: Una mezcla de metodologías. Si bien la comunicativa es la principal, la suggestopedia es otra técnica que en sí me gusta. El whole Language Method me parece importante si ellos por ahí tienen la oportunidad de trabajar con el método CLIL, y ahí tiene como que de todo a la vez. Si tienes un método holístico implica lo que más o menos lo que yo estoy haciendo. Tiene un combo de gramática, tiene diversión, tiene movimiento y no quiero alumnos estáticos-pasivos, sí quiero activos, quiero que estén compartiendo. La resolución de problemas es constante, pero también es importante el trabajo con otros. No tienen carpetas cerradas en ninguna evaluación...

(ED9, N 1, E 6, Pr 118-120, R 1-10)

Tanto los docentes N° 5, 6 y 9 apoyaron la idea de aplicar la capacidad de trabajo *con otros*. Esta capacidad refleja en gran medida los puntos de vista de Dussel (2004) en relación con lo que apunta la escuela Secundaria a partir de la idea de trabajar, convivir y aprender del *otro*. Southwell (2004), por su parte sostiene que la escuela es un lugar privilegiado para socializarnos con los *otros*. En concordancia con la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 que prescribe la obligatoriedad de la escuela secundaria, en su Capítulo II (Fines, objetivos de la política educativa Nacional), Artículo 11 inciso j) plantea lo siguiente: “*concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individuo y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje*”.

“*La resolución de problemas...*” tal como mencionó la docente N° 9 se ve plasmada en una de las producciones escritas



(DProd, D9, E6)

En este primer Código: *Capacidad de transición asistida*, algunos de los informantes claves resaltaron la importancia que se le atribuye a cada una de las capacidades mencionadas encontrando su fundamento en las *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* de la Provincia de Formosa (2012) sobre el Programa de Metodología de Transición Asistida. Según los docentes entrevistados, hicieron hincapié sobre la *comprensión lectora; producción escrita, el trabajo con otros y; la resolución de problemas*. Es importante buscar posibles vías que puedan permitir al docente mejorar sus prácticas habituales en el aula. El docente, posee diferentes estrategias, métodos, técnicas y actitudes que determinan la forma de abordar su especificidad. Cada docente, de acuerdo con esto, adopta sus perspectivas a la hora de enseñar su disciplina. Aquí entra en juego la cognición (Borg, 2006), es decir, lo que el docente *sabe, hace y cree* en relación con la forma de enseñar su asignatura.

Las instituciones educativas deben practicar y fortalecer en los alumnos cada una de las capacidades. Esto debe ser otro compromiso más en la formación docente para que su intervención en la clase sea efectivamente la mediación que requiere el constructivismo. Las prácticas pedagógicas se deben orientar tanto en los progresos como en las dificultades de los alumnos y brindar al educando dichas posibilidades tal como mencionan los *NAP* a través de la intervención docente con el fin de interactuar con los alumnos. A partir de los principios de Vygotsky (1978), López y Encabo (2004) enfatizan la importancia de la interacción social de los individuos y consideran que dicha interacción es un factor fundamental por la cual se puede potenciar el desarrollo social y cognitivo. La *Ley Provincial de Educación N° 1470*, por su parte, fija orientaciones para las políticas educativas para todos los niveles. En el Capítulo IV de la Educación General Básica, Artículo 17 inciso a)-plantea como uno de los objetivos de la *EGB* lo siguiente: *facilitar al alumno la incorporación del aprendizaje de la lectura y de la escritura; desarrollando la comprensión, la expresión oral, la producción escrita y otras competencias comunicativas*. La enseñanza de una lengua favorece la necesidad de una tarea compartida. Rué (1998), afirma que en cualquier establecimiento educativo puede haber un ámbito donde la cooperación entre individuos puede aportar experiencias muy valiosas y relevantes para mejorar la interacción social dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la misma Dimensión: *Política educativa provincial*, se encuentra el segundo Código: *PAIR y sus priorizaciones*

Siguiendo con la Política educativa a nivel provincial, desde el año 2012, se implementó el *P.A.I.R* con la *Resolución Ministerial N° 4750/12* que aprobó las Pautas Organizacionales Escolares para la elaboración del Plan de Apoyo a la Integración y la Recuperación (*PAIR*) en las escuelas secundarias de Formosa. Según esta Resolución, este Documento se implementaba la última semana del mes de noviembre (al cierre del último trimestre/cuatrimestre). Sin embargo, con la *Resolución Ministerial N° 1786/17*, para el *P.A.I.R*, se destinará las dos últimas semanas previas al cierre de cada trimestre. Y una de las pautas es la *priorización de contenidos* trabajados en cada trimestre. El *P.A.I.R* incide considerablemente sobre las prácticas áulicas. Para

algunos informantes, la implementación del P.A.I.R es muy limitante, en especial, a la hora de enseñar algunos ejes fundamentales.

Docente-investigador: O sea que, eso sería como ¿Bajar contenidos, profesora, o bajar objetivos?

Profesora: Y bajamos ambas cosas. Bajamos objetivos también, porque viste que ahora nuestro sistema está muy apocopado, nomás te digo, es lo mínimo, de lo mínimo, de lo mínimo y cada vez tenemos menos objetivos y menos contenidos para los chicos. Esa es la realidad, digamos. Esa es la realidad. De 5 contenidos, tenemos que dar 3, y en el momento del PAIR, nos queda 1 y medio y si se puede dar, $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$

Docente-investigador: Claro, está también el tema del PAIR, que por ejemplo, a partir de octubre, se larga el PAIR y ahí son dos meses sin dar temas nuevos, no? o sea que...

Profesora: Y de eso, vos tenés que priorizar otra vez

Docente-investigador: Aparte también hay días de lluvias, los feriados, y con 3 horas semanales... (EC 4, N 1, E 4, Pr 077-081, R 1-12)

Profesora: Mínimo 5 contenidos

Docente-investigador: ¿Por trimestre o en el año?

Profesora: No, al año. Prioritarios

Docente-investigador: Ah, prioritarios

Profesora: Sí, prioritarios que se tienen que dar sí o sí. Son prioritarios. Porque por el tema del PAIR

Docente-investigador: PAIR, sí. Pero eso, por ejemplo, se comienza a trabajar a partir de octubre-noviembre, no? y eso implica también la reducción de contenidos, porque

Profesora: Y en noviembre, sí

(ED5, N 1, E 4, Pr 093-099, R 1-9)

Profesor: En realidad, trato de incluir todo. Más allá de que esté en desacuerdo totalmente con el P.A.I.R, que realmente limita mucho lo que se quiere lograr desde el área, fue en mi caso, obviamente lo tenemos que hacer porque es...

Docente-investigador: Obligación

Profesor: Obligación, pero yo evalúo el proceso del alumno, el aprendizaje total a través de todo el año, todas las clases. Y evalúo mucho realmente qué logró con el inglés... (ED8, N 1, E 6, Pr 200,-202 R 1-6)

La frase "(...) lo tenemos que hacer porque es..." del docente N° 8, nos da a entender de que como es una Política educativa provincial, los docentes formoseños, deben seguir las pautas establecidas por este Documento a pesar de que el objetivo es que los alumnos alcancen la síntesis integrativa de los principales contenidos prioritarios.

Tomando como referencia los extractos anteriores, el presente Código: *Perspectivas sobre el P.A.I.R* tiene relación con el anterior. Hay diferentes posturas en relación con el P.A.I.R.

Profesora: Y para ellos, digamos. Pero por ahí, para los chicos que generalmente todo el año trabajaron, o sea, exigirles que hagan el PAIR, y a veces, el PAIR, también le ayuda a los otros chicos a alcanzar la aprobación de los contenidos

Docente-investigador: Y por ahí, muchos alumnos dependen de ese PAIR, que llega ese mes de octubre y...

Profesora: Y se mal acostumbran. Se están acostumbrando, digamos, a esperar ese mes de noviembre. Siempre es una disputa

Docente-investigador: Qué hacemos en marzo, abril, mayo, junio, julio, chico que nunca te estudió y justo esa dos semanas, esos dos meses, serían el resumen de todos los meses que no...

Profesora: Sí, sí, por eso, eso es siempre una pelea, digamos. El chico, sí o sí porque ellos, viste que te dicen "nosotros ya te presentamos el PAIR" y ya está"

(ED5, N 1, E 4, Pr 105-109, R 1-12)

La implementación de este documento parece favorecer, en términos de los docentes, a aquellos alumnos que siempre mostraron desinterés por la materia durante el ciclo lectivo para aprobar los contenidos priorizados. A partir del mes de noviembre, según algunos docentes, los alumnos en riesgo pedagógico ya van especulando la llegada del P.A.I.R. Las políticas educativas muchas veces facilita la inclusión, pero en realidad, esa inclusión no ofrece ningún tipo de calidad.

Según este planteamiento, para la regularización o aprobación del espacio curricular depende de este documento (P.A.I.R). Si el alumno aprueba esta instancia, que es en

el mes de noviembre y parte de diciembre de cada año, obtiene la aprobación de la asignatura. Para los docentes, no se tiene en cuenta el *proceso* o la evolución del alumno durante el ciclo escolar.

Profesora: El que vino y el que estuvo pensando. Viene el PAIR, ahí está con todas las pilas, pero son dos meses de clases. Vos no podés tener en cuenta dos meses, me parece injusto

Docente-investigador: Claro. No porque la educación es un proceso

Profesora: Claro. Supuestamente, es una contrariedad. Porque es un proceso anual, pero vos tenés que basarte en el PAIR para recuperar alumno

Docente-investigador: La conclusión sería el PAIR. Todo concluye con el PAIR

Profesora: Damos dos meses de clase nomás y listo (risas de la entrevistada)

Docente-investigador: Debería, pero bueno

Profesora: Es sin sentido

Docente-investigador: Sí

Profesora: Opinión personal

(ED6, N 1, E 5, Pr 129-137, R 1-12)

La perspectiva de la docente N° 6 sobre la *contrariedad* tiene vinculación con lo que plantea de Alba (2007) de que el campo educativo está lleno de *contradicciones* y *paradojas*. Esta *paradoja* para los informantes de esta investigación constituye el lado negativo de esta política educativa provincial. Un claro ejemplo es lo planteado por la docente N° 5 en su entrevista donde hay alumnos que trabajaron, participaron y cumplieron con la asignatura durante todo el ciclo lectivo y evaluarlos nuevamente con el *P.A.I.R* es algo injusto. También es injusto, tal como planteó la participante del caso 6, evaluar y aprobar al alumno que no trabajó ni participó en todo el año, sólo en dos meses, porque el *P.A.I.R* incluye los meses de noviembre y diciembre. Y refuerza al decir:

(...) para ellos, digamos. Pero por ahí, para los chicos que generalmente todo el año trabajaron, o sea, exigirles que hagan el P.A.I.R, y a veces, el P.A.I.R, también le ayuda a los otros chicos a alcanzar la aprobación de los contenidos (ED 5, N 1, E 4, Pr 105, R 1-3)

Sí, sí, por eso, eso es siempre una pelea, digamos. El chico, sí o sí porque ellos, viste que te dicen “nosotros ya te presentamos el P.A.I.R” y ya está (ED5, N 1, E 4, Pr 109, R 1-2)

No te trabajan en todo el año, pero, como el P.A.I.R, es dos meses, ahí, supuestamente, vos recuperás al alumno, entonces, ahí es donde está la viveza, fijate la viveza del alumno que recién está empezando (ED6, N 1, E 5, Pr 127, R 1-3)

Y se mal acostumbran. Se están acostumbrando, digamos, a esperar ese mes de noviembre. Siempre es una disputa (ED5, N 1, E 4, Pr 107, R 1-2)

Según los últimos extractos de las informantes N° 5 y 6, los alumnos están expectantes por la llegada del P.A.I.R, y este mal hábito se traslada a los alumnos del Ciclo Básico, en especial a los de 1° año “(...) que recién está empezando” (ED6, N 1, E 5, Pr 127, R 1-3).

Una de las Pautas de esta Política educativa, a través del P.A.I.R, es la reducción de contenidos curriculares. Este documento limita al docente a desarrollar algunos contenidos priorizando otros. Si bien hasta el año 2016, el P.A.I.R se implementaba al cierre del último trimestre, a partir de este año (mayo del 2017), a través de la *Resolución Ministerial N° 1786/17*, este documento se debe trabajar al cierre de cada trimestre. Y a consecuencia de la implementación del P.A.I.R y sus Pautas anteriores y vigentes en las escuelas secundarias de Formosa, es lo que exige al docente a bajar no sólo contenidos de las asignaturas sino también objetivos de la propuesta didáctica, a pesar de que algunos docentes estén en desacuerdo con esta nueva política. Esto se visualiza en los siguientes extractos:

Docente-investigador: Aparte el sistema educativo también nos obliga a que bajemos contenidos

Profesora: Sí, sí, sí, totalmente. El PAIR, te obliga

Docente-investigador: El PAIR. Y el PAIR, comenzamos a largar en el mes de octubre-noviembre. Y ahí, perdemos ¿cuántos? Como diez clases

Profesora: Antes, hasta el 30 de noviembre, clase sí o sí

Docente-investigador: A eso hay que sumarle, los días de lluvias, feriados, por ahí

Profesora: Exacto. Y los chicos están esperando justamente eso. El PAIR

Docente-investigador: El PAIR

Profesora: No te trabajan en todo el año, pero, como el PAIR, es dos meses, ahí, supuestamente, vos recuperas al alumno, entonces, ahí es

donde está la viveza, fijate la viveza del alumno que recién está empezando. Los cursos altos no tenés así pero los cursos pequeños sí. De 1° a 3° año, vos venís, te das cuenta que en el transcurso del año, el que viene y molestó todo el año

(ED6, N 1, E 5, Pr 120-127, R 1-14)

Profesora: Los objetivos no tanto, pero los contenidos sí. En años anteriores, años atrás, cuando no era tan furor esto del PAIR

Docente-investigador: Mmm

Profesora: Los chicos venían y te exigían más contenidos. Y uno era feliz y podía llegar hasta lo último que dimos en el Profesorado de inglés: "Reported speech- passive voice". Dos veces en el año, creo que lo habré dado, desde que me recibí. Y después comencé...

(ED6, N 1, E 5, Pr 141-143, R 1-7)

Docente-investigador: No llegás con los contenidos por el tema de que se reduce todo

Profesora: Y ahí cuando todavía no empezaba el PAIR. Pero después empezó a bajar, a bajar, porque era, primero, la exigencia de los proyectos nuevos que pedían, seleccionar tales y tales contenidos, y te decían: "para tal año, esto", entonces, con la profe (X, otra docente que trabaja en este establecimiento educativo), que ahora está con licencia, digamos, seleccionamos de 1° a 6° son todos correlativos. Termina uno, si no enganchás, vas con el segundo y así sucesivamente, y así fue que fue bajando de 1° a 6° sí o sí. Ahora a 6°, si se llegó a desarrollar bien los contenidos anteriores, llegamos a present perfect, pero así rasguñando y con lo último de tiempo

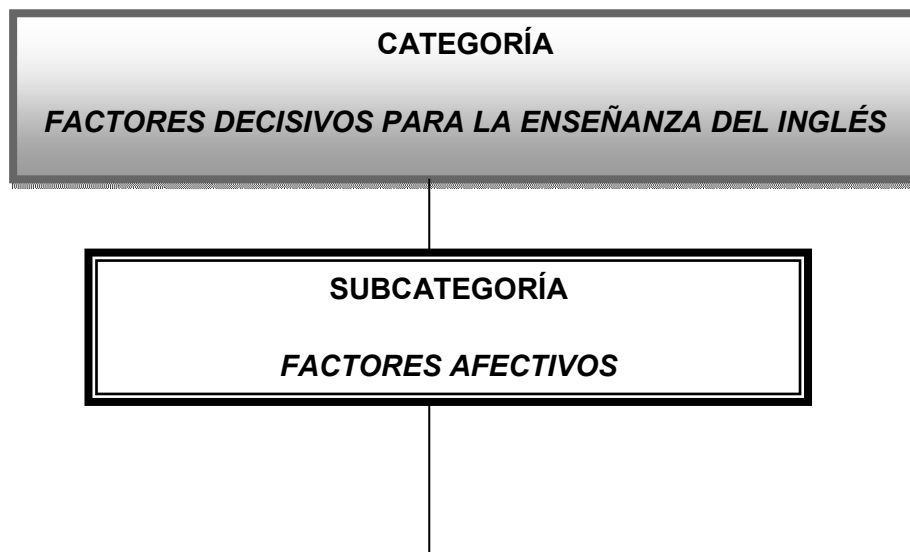
(ED6, N 1, E 5, Pr 150-151, R 1-9)

La cita "(...) cuando todavía no empezaba el P.A.I.R" de la docente N° 6, aparentemente da a entender que antes de la aplicación de esta línea de política educativa provincial en las escuelas secundarias, o por lo menos las escuelas que formaban parte del Programa de *Metodología de Transición Asistida*, los docentes desarrollaban los contenidos con total normalidad sin bajar objetivos.

Si bien es cierto que algunas de las políticas educativas refuerzan la tarea educativa de los docentes o “procuran la construcción de una realidad deseada” (*Marco General de Política Curricular*, 2007, p. 13), otras no contemplan la realidad contextual de cada comunidad educativa. Esta política educativa provincial (*P.A.I.R.*) dará buenos frutos si se encara desde otra perspectiva. Es decir, mantener la *flexibilidad* de que el alumno tenga la posibilidad de aprender sin recurrir al facilismo. El sistema educativo tiene que ser flexible ante la realidad de los alumnos pero la “arbitrariedad” (*Marco General de Política Curricular*, 2007, p. 15), sobre la selección y priorización de contenidos, se ve reflejada en el Documento *P.A.I.R.* y reforzada por la docente del caso 6 al afirmar “(...) *El PAIR, te obliga*”.

Dentro de la segunda Subcategoría: Factores afectivos; Dimensión: Tendencias afectivas específicas, emergieron tres nuevos Códigos: *Ausencia de acompañamiento, de los padres-tutores, Vinculación docente-alumno y Vinculación institución-alumno.*

El Diagrama N° 13 presenta la tercera Categoría de Análisis.



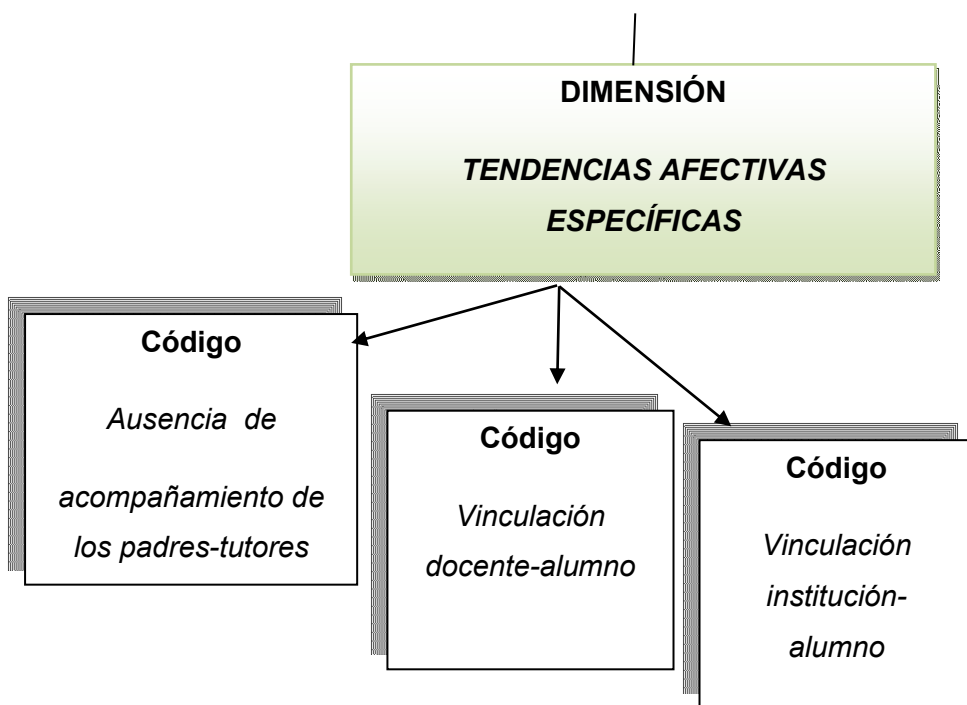


Diagrama N° 13: Esquema del segundo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Según los informantes de esta investigación, manifestaron que uno de los factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos gira en torno a la *Ausencia de acompañamiento de los padres-tutores*. La no construcción del vínculo *escuela-familia*, impulsa a las escuelas a reclamar por más participación familiar. Si bien algunos Documentos oficiales a nivel Nacional e internacional tales como la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206; *Marco General de Política Curricular*, 2007; *Ley de Educación* N° 1613 y; *La Convención sobre los derechos del niño*, 2006; sostienen que la participación de la familia en el ámbito educativo de los hijos es una tarea indispensable que fortalece el vínculo escuela-familia. Pero, muchas veces, la participación no se logra, debido a algunos factores. Uno de los factores que surgió fue el *desinterés* de los padres por hacer un seguimiento a su hijo durante su escolarización.

Profesora: Claro. Por ejemplo, los chicos tienen mucha falta de hábito de estudio. Entonces, ellos, qué hacen? Van a la casa, vienen al colegio, cierran sus carpetas y la abren el otro día recién cuando vuelven a tener la materia

Docente-investigador: ¿A qué se debe esa falta de hábitos, profesora?

Profesora: Yo creo que pasa por falta de interés de parte de los padres. Porque vos tendrías que ver, bueno, "a ver qué diste". "Fijate, estudiá"

Docente-investigador: Monitorear constantemente, al alumno, al hijo, en este caso

Profesora: Claro, al hijo, en este caso

Profesora: Y algunos chicos, por ejemplo, ni siquiera saben qué materia tienen cada día. A veces vienen sin sus carpetas

Docente-investigador: Hay algunos alumnos que no viven con sus padres. Viven con los abuelos, con los tíos. Hay mucha diversidad también. Familias ensambladas, porque influye mucho también. Ese podría ser otro de los factores que podrían incidir en la enseñanza de tu asignatura. Como vos decís, si no tenes participación por parte del tío, padre, abuelo, es imposible que el alumno pueda seguirte

Profesora: Sí y también, tratar obviamente, tratar de nosotros los docentes acá, concientizarlos, decirles: "ustedes tienen que ir a la casa, tener ese hábito de estudio, de sentarse, de estudiar, de ver qué fue lo que se dió ¿Qué tengo que hacer? ¿Tengo que hacer algo para la materia, para X materia, por ejemplo?" "Bueno, listo, hago". "Tengo que hacer". Siempre estar, no es cierto, en contacto con su carpeta y no venir al otro día: "ah, cierto que tenía tal materia" y encontrarse con la tarea, por ejemplo

(ED3, N 1, E 3, Pr 147-154 R 1-21)

Docente-investigador: No se puede. Son muchas las funciones que cumple el docente dentro del aula a pesar de que...

Profesora: Claro. Como te decía hoy, toda la cantida de grupitos que tenemos dentro de la misma aula

Docente-investigador: La diversidad

Profesora: Mucha diversidad. La diversidad que tenes, no te alcanza, no das avasto y si no tenés compañía del padre, menos. Por ejemplo, al chico que lo venis siguiendo de que no te trabaja nunca, llamás al padre y no viene

Docente-investigador: No viene

Profesora: Llega a fin de año. Se te arma un lío (utilicé la palabra "lío" para reemplazar una jerga que usó la informante)

Docente-investigador: Y ¿Quién tiene la culpa? El docente

Profesora: Exacto. Totalmente. Entonces, todos esos detalles, parecieran tontos pero...

Docente-investigador: Sí, pero son importantes. Hace a la educación. Al proceso de los alumnos

Profesora: Sí

(ED6, N 1, E 5, Pr 169-179, R 1-18)

Docente-investigador: No, sí, sí. ¿Qué otros factores, decis vos, que por ahí, influyen en tu día a día de la enseñanza?

Profesora: Me parece que, principalmente, el acompañamiento de los padres está fallando

Docente-investigador: ¿Está fallando?

Profesora: Que yo teniendo un hijo en el colegio, me doy cuenta que es totalmente distinto a la primaria. Que en la primaria está la maestra como madre pero en la secundaria hay tantos docentes que los padres no los acompañan y los chicos se sienten como solos. Distintas materias de golpes. De 4 materias a 16 o 12 materias

(ED6, N 1, E 5, Pr 156-159, R 1-9)

La participación de los padres durante el proceso de enseñanza de sus hijos, en especial de aquellos alumnos en riesgo pedagógico siempre es solicitada desde las instituciones educativas o por los docentes “*Porque mi hijo es este, lo otro*”, y “*yo también, le digo*”. “*Yo necesito de vos todos los días*” (ED4, N 1, E 4, Pr 150, R 1-3) sobre cuestiones de algún tema en especial, los tutores no aparecen. Los roles de los padres en el monitoreo constante también constituye un gran apoyo para la motivación de los hijos (Gardner, 1985). Pero “*(...) sin la compañía del padre...*”, (ED 6, N 1, E 5, Pr 173, R 1-3), es difícil que se fortalezca el vínculo familia-escuela.

Teniendo en cuenta la comunidad del circuito cinco, lugar donde están ubicadas las escuelas participantes de esta investigación, se hace imprescindible la participación de la familia en las tomas de decisiones que ayude y mejore la educación de los jóvenes de los distintos sectores. La familia, en este sentido, también es partícipe dentro del ámbito educativo. Pero como es tan escasa la participación de los padres-tutores en las instituciones educativas, que algunos concurren solamente para retirar los boletines de calificaciones.

Profesora: Mirá, esta es una escuela pública tal cual como la otra escuela donde yo trabajo y la diferencia, en todo sentido es...

Docente-investigador: ¿En qué consiste la diferencia, profesora?

Profesora: En todo. Como te estaba diciendo recién, en salir, por ejemplo, vos tenés un problema con un alumno en el aula, salir y no encontrás a nadie quien te pueda dar una mano. Porque no hay nadie quien te pueda decir "vení, ayudáme". Acá vos, ante todo, podés encontrar una ayuda

Docente-investigador: Es importante, no?

Profesora: Claro, porque, vos llamás a los padres, los padres...

Docente-investigador: Están presentes

Profesora: Allá en la otra escuela, los papás te aparecen cuando se van a retirar la libreta

Docente-investigador: O diciembre

Profesora: Para "retarte" (este verbo utilicé para sustituir al verbo que utilizó la profesora en su entrevista. Ella utilizó un argentinismo en esta ocasión). "Porque mi hijo es este, lo otro", y "yo también", le digo. "Yo necesito de vos todos los días"

(ED4, N 1, E 4, Pr 142-150, R 1-16)

Profesora: Este, y bueno, después si, el cuadernito de disciplina ya donde si el alumno incurre en reiteradas conductas inadecuadas dentro del aula, entonces se deja constancia en ese libro de disciplina para que la Directora pueda llamar al tutor y conversar ya directamente con el tutor

Docente-investigador: En ese caso, ¿Los tutores vienen, profesora, cuando se los cita? ¿Vienen, no vienen? ¿Acompañan los padres?

Profesora: Sobre todo 1° año. Sí, acompañan un poco más

Docente-investigador: ¿Y en el Ciclo superior?

Profesora: Se los dejan un poco

Docente-investigador: "Que se arreglen sólo"

Profesora: Eh sí. Que cada uno tome la responsabilidad de manejarse, digamos, como corresponde, pero yo creo que, hasta que termine el nivel secundario, el último año, el tutor tiene la responsabilidad de seguir con su seguimiento

Docente-investigador: Después en la Universidad también, sigue siendo el tutor el papá o la mamá

Profesora: Exactamente, no desligarse porque es más grande, sigue siendo adolescente

(ED7, N 1, E 5, Pr 085-093, R 1-17)

La *Ley de Educación Nacional* N° 26.206, hace hincapié sobre el fortalecimiento de los lazos entre las instituciones educativas y la familia con el fin de mejorar la calidad educativa de los jóvenes de esta nueva generación. Este fortalecimiento no implica “(...) *desligarse* [del hijo que asiste al *Ciclo Orientado Secundario*] *porque es más grande...*” (ED7, N 1, E 5, Pr 093, R 1-2), al contrario, el padre-tutor es responsable de su hijo desde que ingresa a la escuela secundaria hasta que egrese de la misma.

Siguiendo con la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206, en su Capítulo VII, Derechos y Deberes de los Padres, Madres, Tutores/as, Artículo 128, indica que uno de los derechos para los padres son los siguientes que se mencionan en especial, en los incisos b)-*Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional* y d)-*Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as*. A su vez, el *Marco General de Política Curricular* (2007), sostiene que uno de los derechos de los padres-tutores es la participación de los padres en las actividades escolares. Mientras que, la *Ley de Educación* N° 1613, Capítulo II, Derechos y Deberes de los Padres y Tutores, establece lo siguiente en el inciso a)-*Ejercer la responsabilidad primordial e indelegable de la educación de sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas, preservando sus derechos consagrados en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y la Constitución Provincial*. Y reforzado en el inciso b)-*Hacer cumplir a sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas la escolarización obligatoria prescripta en la presente Ley*.

Es muy fuerte e imprescindible la cuestión del vínculo que otros de los factores influyentes en las prácticas áulicas se focaliza sobre La *Vinculación docente-alumno*.

Profesora: Pero así con el pizarrón como que no se engancharon. Entonces, ellos al ver el material con imágenes que para ellos son familiares la cosa cambió y ellos me dijeron: “estaba re-copada la fotocopia”. Porque todos los dibujos que tenían eran todas imágenes del Facebook con las manitos de likes-dislikes, los emoticones, así que...

Docente-investigador: Creo que ahí entraría en juego la didáctica del docente, el dominio de la asignatura, porque por ahí si uno se viste de payaso y los alumnos no se interesan. Tiene que ver mucho también el

tema de la estrategia que utiliza el docente a la hora de motivar al alumno, si quiere que el alumno se motive, no? Y entra en juego muchas cosas, en este caso, como decís vos, la motivación, el interés o el desinterés también, no?

Profesora: Claro, y cómo nos involucramos también con ellos, porque a veces tenemos que dejar de lado la parte de la enseñanza y conversar y a veces sale del tema

Docente-investigador: Y ser psicólogos también

Profesora: Y ser psicólogos también. Y el chico cuando ve que el profesor está interesado en saber, ¿por qué vino triste? O por qué vino con sueño, o por qué...y ellos ven que vos estás demostrando que a vos te interesa saber realmente el por qué

Docente-investigador: Por lo menos, un minuto de tu tiempo para ellos es valiosísimo

Profesora: Cambia, cambia las actitudes de ellos. Acá la realidad, el problema que tengo en X (barrio donde está ubicada esta escuela) con los chicos es la situación económica. Temas de drogas, que yo sepa, por lo menos en el Básico, no hay. Si hay, no es un problema, o no se nota, yo por lo menos, pero en el X (nuevamente hace mención a la otra escuela), realmente el problema que nosotros tenemos con la drogadicción es muy grande

(ED2, N 1, E 1, Pr 058-064, R 1-22)

Los extractos de la docente N° 2 son ejemplos de que la tarea docente es múltiple y compleja. En los primeros Capítulos, hice referencia a la complejidad de la tarea docente en la actualidad. Lo planteado por la docente se justifica según lo señalado por el *Marco General de Política Curricular* (2007) sobre las multifunciones que requiere hoy enseñar a las nuevas generaciones. Quizás los docentes con la humilde actitud de interesarse por el alumno, saliendo algunas veces de lo establecido y posicionándonos ante la necesidad de reflexionar (Richards y Lockhart, 1996; Edge, 2011; Rodríguez Rojo, 2002; Dussel, 2004) y atender a la diversidad (Helve, 2015), pueden cambiar las concepciones (Moncada, 2015) que tienen los alumnos sobre la escuela. Y para cambiar esa perspectiva, es importante, según algunos docentes, basarse en lo *afectivo*.

Profesora: Siempre que sea acá dentro de la institución, si el chico lo manifiestan acá, sí. Siempre. De allá, desde Secretaría, Dirección. Siempre. Por eso es que tienen mucho apoyo, Psicológico no te puedo decir, pero sí hay...

Docente-investigador: Afectivos

Profesora: Afectivos. Las tutoras, por ahí, como más de Psicólogas

Docente-investigador: Aunque no creas, nosotros también cumplimos muchas funciones dentro del aula, y preguntar: “¿Qué pasó, qué hiciste, por qué venís así?”

Profesora: Pero viste que a veces, uno no está preparado para eso, para las situaciones que te plantean. Entonces, ahí, tenés que pedir ayuda

Docente-investigador: Ayuda, ayuda, ayuda profesional

Profesora: Sí, exactamente

(ED5, N 1, E 4, Pr 069-075, R1-11)

Muchas veces necesitan estar ordenados, necesitan ser disciplinados y por ahí, muchas veces, en el afán de lograr ese orden, se dejan de lado otras cuestiones como estas de la afectividad y hay que trabajarlo bien, hay que trabajarlo conscientemente, hay que dedicarse un poco más, un poco más de tiempo hay que dedicarle a esto (ED8, N 1, E 6, Pr 087, R 4-8).

En las actuaciones profesionales se tiene en cuenta dos factores importantes: lo *cognitivo* y lo *afectivo* (González de Gatti, et al., 2012). El vínculo de la “(...) *afectividad...*” según el docente N° 8, se ve influenciada muchas veces por el *contexto áulico*. Es en este contexto de enseñanza donde se construye el conocimiento. Tanto los alumnos como el docente van construyendo concepciones, representaciones e ideas sobre ellos mismos en diferentes situaciones comunicativas. Esta construcción de conocimiento (Burns, 2009; Johnson y Golombek, 2011), es lo que permite a cada uno de ellos descubrir qué capacidades poseen o no para enseñar en el caso del docente y de resolver determinadas tareas en el caso del alumno. A esto apunta la docente N°7, que, a partir de un buen clima que crea el docente en el aula, el alumno puede descubrir las capacidades metacognitivas (Mateos, 2001), que muchas veces el propio alumno lo desconoce, porque según Treviño et al. (2010, p. 19), un buen *clima escolar*, es una “clave para mejorar el aprendizaje en los estudiantes en todas las áreas”.

(...), y también la parte, digamos, del profesor que crea un clima para cambiar eso, para que el alumno, digamos, deje aparte su problema y a tratar de desarrollar las habilidades que trae, que lo desconoce muchas de las veces (ED7, N 1, E 5, Pr 101, R 1-3)

Docente-investigador: Cambios significativos

Profesora: Cambios significativos, pero primero la reflexión. La reflexión individual y también grupal en el área porque nos interpelamos y nos preguntamos qué podemos hacer para mejorar esto. Digamos, sí, sí, la reflexión es algo importante, digamos, necesaria. Porque o sino, estamos siempre en el mismo lugar, con los mismos resultados. Digamos echandonos la culpa. No son los alumnos, no son los profesores. Y echar la culpa no es, digamos, la solución

Docente-investigador: Hay que encontrar solución a esa...

Profesora: Claro, hay que ver, desde nuestra parte, qué podemos hacer y bueno yo creo que ahí, digamos, se irán transformando los actores...lo que son los alumnos, digamos van transformando o modificando también algunas cosas. O sea, la llegada también es muy importante. La llegada, o sea, la forma en que el profesor se presenta, es como que, si marca una distancia, si no marca una distancia, si cómo es la distancia que está marcando porque la pedagógica es importante. Y bueno, a partir de ahí...

Docente-investigador: ¿Por qué decidiste ser parte de este proyecto investigativo?

Profesora: Por la misma flexibilidad que hoy tengo, digamos como docente. O sea, yo creo que, digamos, que me ayuda a reflexionar también a través de estas preguntas, digamos a ver algunos aspectos que antes ya no lo hablaba, hoy

Docente-investigador: Retomamos

Profesora: Se vuelve a retomar otra vez esos temas. Refresca esos temas...

(ED7, N 1, E 5, Pr 177-184, R 1-20)

Profesor: Básicamente, lo tocamos superficialmente en el área de Lengua también, acordamos eso. Tocamos superficialmente relaciones familiares, los parentescos, tipos de familia, incluimos todo como para que tengan una idea global de cómo está constituida una familia, una familia contemporánea. Entonces,...

Docente-investigador: ¿Qué me decis de esos casos, de algunos chicos, que por ahí, ...están las familias ensambladas?

Profesor: Hay muchas, hay muchas

Docente-investigador: Algunos viven con abuelos, viven con tios, viven con padrastros ¿Cómo encarás esa problemática?

Profesor: Justamente, esa problemática, ese caso específico trato de...hacer como que es la familia normal, que es algo normal, natural, que esa familia esté constituida de ese modo, de manera que el chico no sienta un rechazo o le genere algún malestar al momento de la absorción o la apropiación de esos contenidos. Porque qué pasa, en el caso de...yo siempre trabajo desde la trama subjetiva. Primero, trato de crear el vinculo con el alumno y a partir de ese vinculo trabajar lo cognitivo. Porque por lo poco que pude observar en ese sentido, cuesta mucho más trabajar con los alumnos de manera cordial pero distante a trabajar con ellos con un vinculo afectivo más cercano. Para mí, rinde mucho más, o sea, me rinde mucho mejor un alumno con el que tengo un vinculo. Ojo, nada de...nunca se sale del rol de profesor, no se llega a amigo tampoco, simplemente que hay un diálogo más abierto, con un acercamiento al alumno, con una confianza por parte del alumno hacia el profesor que genera buenos resultados. La verdad, aprendí mucho de eso en el Profesorado y todo lo que aprendo, lo que aprendí, digamos, conmigo mismo lo trato de transmitir también a los chicos

(ED8, N 1, E 6, Pr 081-085, R 1-23)

El *contexto de aprendizaje* al igual que el vínculo afectivo es importante para comenzar a "(...) *trabajar lo cognitivo*" tal como sostuvo el docente N° 8. Es tan importante el *contexto escolar* que, según Richards (2011), la enseñanza, como proceso cognitivo, se ve influenciada por este factor. De ahí la importancia de trabajar desde lo cognitivo para la práctica de la enseñanza de una Lengua. Por su parte, el *Marco General de Política Curricular*, (2007, p. 19), sostiene que la "enseñanza requiere múltiples vínculos entre sujetos y de ellos con la sociedad y las instituciones. Entre todas las articulaciones, la relación pedagógica docente-alumnos/as resulta de fundamental importancia". Un buen vínculo se basa en la forma en que los docentes demuestran ese *afecto, contención* o la *capacidad de escucha* hacia el alumno.

Profesora: La violencia es algo normal para ellos. Es como yo les digo: "ustedes tienen en sus manos la forma de solucionar todo tipo de problema. Con su cuerpo, con su boca. Hablar con respeto. Hablar. Pero ustedes no hablan. ¿Qué hacen ustedes?", "nos vamos a las piñas (un argentinismo para hacer alusión a una forma de pelearse con otros), profe". "Lo primero que ustedes recurren es a las piñas. Eso está mal, chicos. Hay que hablar". Pero ¿Sabés qué lo que pasa? ¿Qué hay en la casa? En la casa no hay diálogo. Hay piñas. Piñas, patadas, violencia y...

Docente-investigador: Y ellos vienen y trasladan todo al...

Profesora: Tal cual. Ellos trasladan eso en la escuela. Y nosotros estamos acá para contenerlos

Docente-investigador: La contención es muy importante también, pero yo no sé hasta qué punto puede servir la contención porque nosotros damos todos, pero, después ¿Qué pasa con eso? En la salida o... todo un tema

Profesora: Claro

Docente-investigador: Tampoco podemos estar todo el día con ellos conteniendolos

Profesora: ¿Sabés cuándo ellos pierden esa contención? Cuando terminan el 6° año. A mí, por ejemplo, me da angustia. Hay chicos que no saben qué hacer. Ellos estando con nosotros, ellos saben que de tal hora a tal hora, o te puede encontrar a vos, a vos, a vos. Ellos están contenidos. Vienen los papás, hablamos. Salieron de la secundaria, perdieron su rumbo. El que ya no tiene encaminado qué quiere hacer, perdió su rumbo y es estar, encontrarlo y preguntarle qué vas a hacer, “tenés que estudiar”. Es estar otra vez...

(ED4, N 1, E 4, Pr 306-312 R 1-22)

(...) la necesidad que tienen de que uno entre un ratito en su mente para escucharlos. Necesitan ser atendidos. Necesitan ser mirados a los ojos. Necesitan ser escuchados. Los días de lluvia son los días importantes donde se te acercan, no importa si te traen mil quinientos problemas porque probablemente no lo vas a resolver. No importa que no tengas la solución. Pero le prestaste el oído y ya ganaste un alumno interesado de por vida que se van a acordar que los atendiste y si tenés esa capacidad de escucha, de atención y del amor al prójimo, no hay otro consejo (ED9, N 1, E 6, Pr 188, R 2-8)

Tomando como referencia la cita de la docente N° 9 sobre “(...) necesitan ser escuchados...”, una de las múltiples tareas que cumple el docente hoy en día en el aula radica en saber escuchar al alumno. La práctica pedagógica está vinculada con una práctica que impulsa al docente a escuchar más a los alumnos, en especial a aquellos sujetos que son estigmatizados y conocidos según Elias y Scotson (2000) como *forasteros*, minimizando al otro y enalteciéndose uno mismo, con el fin de orientarlos y guiarlos por diferentes senderos pero que cada senda siga el mismo rumbo (Pinar, 2014) ya que los niños no son criaturas en miniaturas, son personas que se van construyendo como sujetos, Kaplan y Sarat (2014).

A continuación, el Diagrama 14 sintetiza la tercera Subcategoría, la Dimensión y Códigos emergentes de la última Categoría.

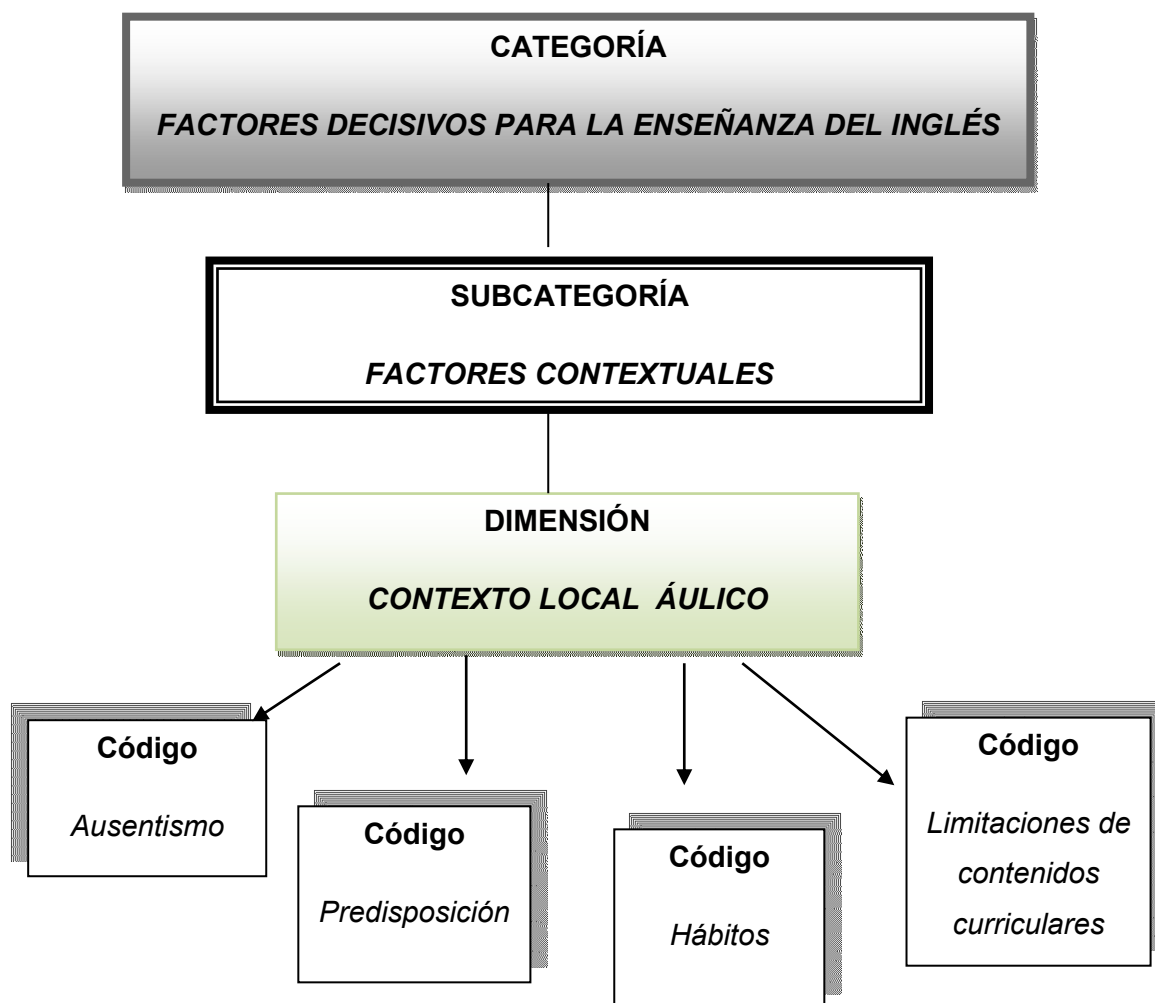


Diagrama N° 14: Esquema del tercer grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

La tercera **Dimensión** es el **Contexto local áulico**. Dentro de la misma, emergieron cuatro Códigos de análisis: *Ausentismo*, *Predisposición*, *Hábitos* y *Limitaciones de contenidos curriculares*

Un factor determinante para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes del siglo XXI recae sobre el *Ausentismo*.

Profesora: Acá, en la X (número de la escuela), tengo chicos que vienen del Namqom, allá en el X (la docente hace mención a otra de las instituciones donde trabaja actualmente), no. Y es buena la predisposición de ellos para aprender. Hablan castellano. Y Son chicos muy comunicativos, la mayoría. Tuve muy buena experiencia con ellos. Y sí, se

enganchan con la clase y participan, y por ahí, el problema que tenemos con estos chicos es que son... tienen muchos problemas de inasistencia

Docente-investigador: ¿Vos decís que la inasistencia sería uno de los factores que condicionan a uno a la hora de enseñar?

Profesora: Sí condiciona

Docente-investigador: Pero por ahí si falta mucho no puede seguir el ritmo no? ¿Qué haces en ese caso? Si por ejemplo, el alumno vino hoy y falta tres clases, ¿Qué haces en ese caso, profesora?

Profesora: Y si ellos vinieron en la primera clase donde presenté el tema y bueno, ellos arrancan esa primera clase y después trato de hacerles completar la carpeta. El tema es cuando ellos no vienen cuando yo arranqué con el tema. Por ejemplo, cuando yo doy tema que necesito sí o si imágenes, yo aprovecho y por el tema económico y todo los demás, yo con una imagen te trabajo un mes, enseñando las partes de la casa y todo los demás. Mañana va a ser mi tercer clase con el mismo material

(ED2, N 1, E 1, Pr 032-036, R 1-18)

*(...) o por ejemplo, también el tema de las inasistencias también era un tema que se tenía mucho en cuenta a la hora de darles o no las netbooks. También se les sacó a muchos porque no venían a clase. Faltan mucho
(ED 3, N 1, E 3, Pr 195, R 9-12)*

Profesora: Eh, mirá, en cuanto al área, nosotros no tenemos muchos porcentajes de chicos que se llevan. Siempre hacen ellos la tarea. O sea, siempre están cumpliendo. Y la otra que te podría decir, que afecta, son las inasistencias

Docente-investigador: La inasistencia, ¿De quién? ¿Del alumno, del docente?

Profesora: Y a veces de los dos (risas de la profesora)

Docente-investigador: ¿De los dos?

Profesora: Mirá, a mí por ejemplo, el año pasado, yo vengo los lunes y me tocó todos los feriados. Sí o sí, me tocan los feriados

Docente-investigador: ¿Feriado o paro?

Profesora: No, yo no hago paro. Así que no me afecta tanto, pero sí los feriados tuve muchos y los lunes por ejemplo. Porque nosotros tenemos un encuentro a la semana nada más, como tenemos reducido el horario

(ED5, N 1, E 4, Pr 077-083, R 1-12)

Para los docentes N° 2, 3 y 5, surgió el factor *Inasistencia* que preocupa a los docentes de la comunidad del circuito cinco. Muchos de ellos, tienen mucha *inasistencia* y si asisten irregularmente, no tienen *predisposición* ni siquiera *hábitos de estudio*. Para ellos, hay otra realidad que les preocupa: mantener a su familia, razón por la cual, muchos de los alumnos abandonan la escolaridad para buscar un trabajo y así solventar algunos gastos de la casa. Sin embargo, la educación es un derecho de todos. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (2015), sostiene que *Toda persona tiene derecho a la educación y que debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental*. De la misma manera, la *Ley de Educación* N° 26.206, Capítulo VI, Derechos y Deberes de los Alumnos/as, Artículo 127 sostiene en el inciso f)-que el alumno debe *Asistir a clase regularmente y con puntualidad*. En el Artículo 129 de la misma Ley, inciso b)-sostiene que los padres-tutores deben *Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela* e inciso c)-la de *seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as*. Y esto es reforzado por la *Ley de Educación* N° 1613, Capítulo II, sobre los derechos de los padres sobre el inciso a)-*Ejercer la responsabilidad primordial e indelegable de la educación de sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas, preservando sus derechos consagrados en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y la Constitución Provincial* y del inciso b)-*Hacer cumplir a sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas la escolarización obligatoria prescripta en la presente Ley*.

Según algunos informantes, la *Predisposición* también surgió como otro factor contextual que incide en las prácticas áulicas.

Docente-investigador: ¿Qué factores decis vos, profesora, aparte de la inasistencia que dijimos hoy, qué otros factores sociales podrían...?

Profesora: Y la predisposición de los chicos.

Docente-investigador: Ah, la predisposición

Profesora: Porque ellos todo el tiempo a mi me cuestionan en ambos colegios

Docente-investigador: ¿Qué te cuestionan?

(ED2, N 1, E 1, Pr 045-049, R 1-6)

Profesor: Ellos no ven claro cuál es la función que tiene la escuela para ellos, qué le ofrece la escuela para ellos, en muchos casos

Docente-investigador: ¿Y vos pensas que esos aspectos juegan un papel importante a la hora de enseñar tu asignatura?

Profesor: Para mi, sí. Porque como decía antes, los chicos no están muy motivados. Obviamente, no el grupo completo de la clase, pero la gran mayoría, no sienten interés por la materia, por asistir a la escuela

Docente-investigador: ¿Y eso se contagia y arrastra al resto del grupo?

Profesor: Arrastra al resto del grupo, lamentablemente. Esa situación, yo al menos que trabajo en varias escuelas, veo que se repite eso, en la mayoría de las escuelas

Docente-investigador: Y por supuesto, eso se ve reflejado en los boletines de calificaciones, al cerrar el trimestre o cuatrimestre, el bajo rendimiento, no?

(EC 1, N 1, E 1, Pr 080-085, R 1-13)

Acá, en la (X), tengo chicos que vienen del Namqom, allá en el (la docente hace mención a otra de las instituciones donde trabaja actualmente. Decidí reemplazar el nombre de esa institución por la X), no. Y es buena la predisposición de ellos para aprender (ED2, N 1, E 1, Pr 032, R 1-3)

Tienen predisposición. Sí, sí. Tienen interés, demuestran (ED3, N 1, E 3, Pr 092, R 1)

Como cualquier materia, depende mucho la predisposición que vos le pongas como profesor también para enseñar, no es cierto. Porque tiene mucho que ver también con que predisposición el docente le enseña (ED 3, N 1, E 3, Pr 098, R 1-3)

Y el factor que tendría más o menos en contra, es la predisposición de ellos a escuchar (ED4, N 1, E 4, Pr 173, R 5-6)

Después hay...me tocó cursos que realmente les falta mucho interés (ED 8, N 1, E 6, Pr 135, R 4-5)

Pero, hay grupos-clases que el 90 por ciento está prácticamente ausente en el sentido de que...pueden hacer la tarea, pueden realizar, pero no hay compromiso en aprender (ED8, N 1, E 6, Pr 136, R 16-18)

En cada uno de los extractos mencionados aparece uno de los *factores sociales/contextuales* que de una u otra manera condicionan las prácticas pedagógicas del docente. De acuerdo con esto, los docentes hacen eco sobre la *predisposición*.

Muchos de los alumnos que asisten a las instituciones escolares provienen de familias de bajos recursos económicos. Esta situación obliga a que los alumnos concurren a clases no de forma regular y por supuesto, los resultados se evidencian en los boletines de calificaciones. El gran problema comienza cuando se presenta un tema nuevo. Si bien los alumnos al retomar las clases completan sus carpetas, se necesita de una nueva explicación por parte del/a docente. Ahí entra en juego la *pre disposición* del docente para volver a retomar o no el mismo tema para los alumnos ausentes.

El siguiente factor que algunos de los docentes manifestaron durante la entrevista fue el *hábito*.

Partiendo del hábito, como siguiente Código, la *Ley provincial de educación* N° 1470, en su Capítulo IV de la Educación General Básica propone lo siguiente: promover actitudes y hábitos de convivencia, esfuerzo, estudio y trabajo, a fin de lograr un desarrollo integral, pleno, trascendente, que incidan positivamente en la formación de la ciudadanía. Para promover el hábito en el aula, es imprescindible erradicar algunas visiones como las que siguen:

Docente-investigador: Claro, ahí entraría en juego de lo que hablamos hoy, la voluntad, el interés por parte del alumno de aprender

Profesora: Claro. Por ejemplo, los chicos tienen mucha falta de hábito de estudio. Entonces, ellos, qué hacen? Van a la casa, vienen al colegio, cierran sus carpetas y la abren el otro día recién cuando vuelven a tener la materia

Docente-investigador: ¿A qué se debe esa falta de hábitos, profesora?

Profesora: Yo creo que pasa por falta de interés de parte de los padres. Porque vos tendrías que ver, bueno, “a ver qué diste”. “Fijate, estudiá”

Docente-investigador: Monitorear constantemente, al alumno, al hijo, en este caso

Profesora: Claro, al hijo, en este caso

Profesora: Y algunos chicos, por ejemplo, ni siquiera saben qué materia tienen cada día. A veces vienen sin sus carpetas

(ED3, N 1, E 3, Pr 146-152, R 1-12)

Profesora: Claro, la profesora de EDI es quien selecciona quién se va a sentar con quién. Ella primero los estudia un poquito para ir sacando

Docente-investigador: Ah, interesante, aparte, ellos se conocen entre ellos

Profesora: Claro, de 1° a 3° año principalmente pero después ya se acostumbran y ya quedan hasta 6° año

Docente-investigador: Ah. Ya queda ese hábito

Profesora: Claro, ya quedan con el hábito del grupo, entonces, trabajan así. Y la idea del grupo es, que se ayuden entre ellos, porque, si bien uno es el que hace todo, el resto por lo menos copiando empieza a aprender

Docente-investigador: Claro, sí

Profesora: Porque ni siquiera el hábito de copiar, o vienen con el hábito de copiar, pero igual

(ED6, N 1, E 5, Pr 103-109, R 1-12)

Profesora: Que yo teniendo un hijo en el colegio, me doy cuenta que es totalmente distinto a la primaria. Que en la primaria está la maestra como madre pero en la secundaria hay tantos docentes que los padres no los acompañan y los chicos se sienten como sólo. Distintas materias de golpes. De 4 materias a 16 o 12 materias

Docente-investigador: Sí

Profesora: Es como que “terminaste la primaria, hece sólo”

Docente-investigador: “Encargate vo sólo”

Profesora: Sí

Docente-investigador: Parece que los padres...

Profesora: Otro interés. Encausar a ese chico para que aprenda los hábitos, pero si la familia no lo...

Docente-investigador: Sí, la cultura de la familia por ejemplo, es muy importante el acompañamiento de los padres. Si no recibimos ayuda, apoyo por parte de los padres-tutores, es complicado, porque el docente no puede...

Profesora: Sí

(ED6, N 1, E 5, Pr 159-167, R 1-15)

En estos extractos, se manifiestan que la *falta de hábitos de estudio* tiene una enorme incidencia sobre las prácticas de enseñanza de una Lengua. La *Ley de Educación* N° 1613, en su Capítulo IV, Deberes y Derechos de los alumnos, Artículo 6° hace referencia sobre el *hábito*, en especial en el inciso j)-*Practicar hábitos de aseo, tanto en lo personal como en sus tareas escolares*. En el discurso de los docentes, se hace evidente que si se hace una concientización y dicha concientización se refuerza desde las diferentes materias o espacios curriculares no sólo por parte de los docentes sino también por parte de los mismos padres, el sujeto que se constituye comenzará a adquirir el hábito de estudiar. Pero remitiéndonos a la cita de la docente N° 6 “(...) *pero si la familia no lo...*”, nos da a entender de que la participación de los padres es crucial en la educación. No debemos olvidar que la constitución de un sujeto que aprende depende primero de los padres. Son ellos quienes fomentan el hábito de estudiar en la casa. Y esto es apoyado por la *Ley de Educación* N° 26.206, Capítulo VII, Artículo 128 donde sostiene que los padres son reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.

Dentro de la **Dimensión: Contexto local áulico**, también surgió otro Código de suma relevancia y que a su vez, constituye otro de los factores decisivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje: *Limitaciones de contenidos curriculares*.

Exactamente, no se llega. No terminamos el contenido, bueno, listo, nos reunimos, listo, “hasta acá llegué”, ponele, 4to. “5to comenzá con esto” y bueno ahí vamos, como yo te digo, vamos achicando, lastimosamente. Debido a todo. Al tiempo; lo que exige nuestro Ministerio que es lo mínimo de lo mínimo de lo mínimo (ED4, N 1, E 4, Pr 089, R 1-4)

Según la docente N° 4 en su entrevista, sostuvo que algunas de las limitaciones con respecto al desarrollo de los contenidos curriculares giran en torno a la exigencia del Ministerio “(...) *que es lo mínimo de lo mínimo*”. Esta cita nuevamente nos remite a la **Dimensión: Política educativa provincial, Código: P.A.I.R. y sus priorizaciones** donde se resaltan las priorizaciones de algunos contenidos curriculares. A partir de la *Resolución Ministerial* N°1786/17 sobre la Política educativa provincial del P.A.I.R, algunos docentes en sus entrevistas, sostuvieron que con la incorporación de este Documento, se ven limitados en el sentido de bajar contenidos y también objetivos de la propuesta didáctica.

Docente-investigador: Con la más mala! (risas de ambos)

Profesora: Con la más mala. Con la más exigente, porque, claro yo ya tengo un ritmo de trabajo que los chicos de la mañana ya me conocen y ahora me encuentro con ellos y tuve que cambiar todo

Docente-investigador: Tuviste que bajar el nivel

Profesora: Tuve que bajar el nivel, porque estaba dando past perfect y tengo que empezar de cero

Docente-investigador: En ese caso, ¿Quiénes son los perjudicados? Los alumnos son los perjudicados, por cambios de profesores

Profesora: Sí

(ED2, N 1, E 1, Pr 179-184, R 1-10)

Y bajamos ambas cosas. Bajamos objetivos también, porque viste que ahora nuestro sistema está muy apocopado, nomás te digo, es lo mínimo, de lo mínimo, de lo mínimo y cada vez tenemos menos objetivos y menos contenidos para los chicos (ED4, N 1, E 4, Pr 078, R 1-4)

Pero después empezó a bajar, a bajar, porque era, primero, la exigencia de los proyectos nuevos que pedían, seleccionar tales y tales contenidos, y te decían: “para tal año, esto” (ED6, N 1, E 5, Pr 151, R 1-3)

(...) y así fue que fue bajando de 1° a 6° sí o sí. Ahora a 6°, si se llegó a desarrollar bien los contenidos anteriores, llegamos a present perfect, pero así rasguñando y con lo último de tiempo (ED6, N 1, E 5, Pr 151, R 6-8)

Adaptarse a esta nueva exigencia educativa en el nivel secundario, impulsa a los docentes a dar menos contenidos. Esta limitación de contenidos curriculares también afecta a aquellos alumnos que realmente se interesan por el espacio curricular y exigen de más contenidos.

Profesora: Exactamente, no se llega. No terminamos el contenido, bueno, listo, nos reunimos. “Hasta acá llegué”, ponéle, 4to. “5to comencé con esto” y bueno ahí vamos, como yo te digo, vamos achicando, lastimosamente. Debido a todo. Al tiempo; lo que exige nuestro Ministerio que es lo mínimo de lo mínimo de lo mínimo

Docente-investigador: Hay que adaptarse a eso

Profesora: Y sí, tenemos que adaptarnos y cada vez estamos dando menos ¿Que dónde van a fracasar? En el momento que tienen que ir a la Facultad

Docente-investigador: Facultad, claro. Entonces, ahí dicen los profesores de la Facultad: “¿Y qué pasó, qué diste en inglés, en 6° año?” y siempre la

falencia que se ve es en 6° “¿Qué pasó con 6° que no... con los teachers que no...?”

Profesora: Sí

Docente-investigador: Lamentablemente es así

Profesora: Lamentablemente es así. Tal cual

(ED4, N 1, E 4, Pr 089-095, R 1-13)

Profesora: Y nosotras, somos 4 profesoras que estamos trabajando acá, de inglés y sí o sí tenemos reuniones de área y trabajamos en equipo. Sí o sí. De 1° se planifica hasta 6°. Y sí, se van priorizando de acuerdo al nivel, a la edad. Vamos viendo

Docente-investigador: Y también la carga horaria, no? porque por ahí...

Profesora: No, eso siempre

Docente-investigador: Siempre

Profesora: Mínimo 5 contenidos

Docente-investigador: ¿Por trimestre o en el año?

Profesora: No, al año. Prioritarios

Docente-investigador: Ah, prioritarios

Profesora: Sí, prioritarios que se tienen que dar sí o sí. Son prioritarios. Porque por el tema del PAIR...

(ED5, N 1, E 4, Pr 089-097, R 1-12)

Ahora por ejemplo este año, tenemos más chicos, este...chicos especiales, tuvimos que bajar más los contenidos, cada vez, menos, menos y por ahí, chicos que realmente quieren, quedan colgados y con ganas de aprender (ED6, N 1, E 5, Pr 117, R 1-3)

(...) pero tampoco descuidar a los que no tienen, o sea, no me parece justo tampoco que aquel que está adelantado tenga que disminuir su nivel o esperar a que el otro lo alcance para...(ED 8, N 1, E 6, Pr 131, R 3-5)

Con respecto a la cuarta **sub-categoría** de análisis, surgieron el **Factores tecnológicos**. A su vez, surgieron tres **Dimensiones**:

En primer lugar, se destaca la Dimensión Cultura digital como desafío de la tendencia del siglo XXI. Ésta con dos Códigos: *Conocimiento de la digitalización* y; *la Adaptación a los nativos digitales*. En segundo lugar, se destaca la Dimensión Usos estratégicos del chip tecnológico con dos Códigos de análisis: *Relación chip-celular* y; *El chip de la memoria y su importancia* y; en tercer lugar, surgió la Dimensión Visiones sobre el uso de las netbooks en contexto local con dos grandes Códigos: *Internet y su falencia en contexto áulico formoseño* y; *Fracaso de las netbooks en las aulas*.

A continuación, el Diagrama 15 resalta la cuarta Subcategoría, su primera Dimensión y los nuevos Códigos.

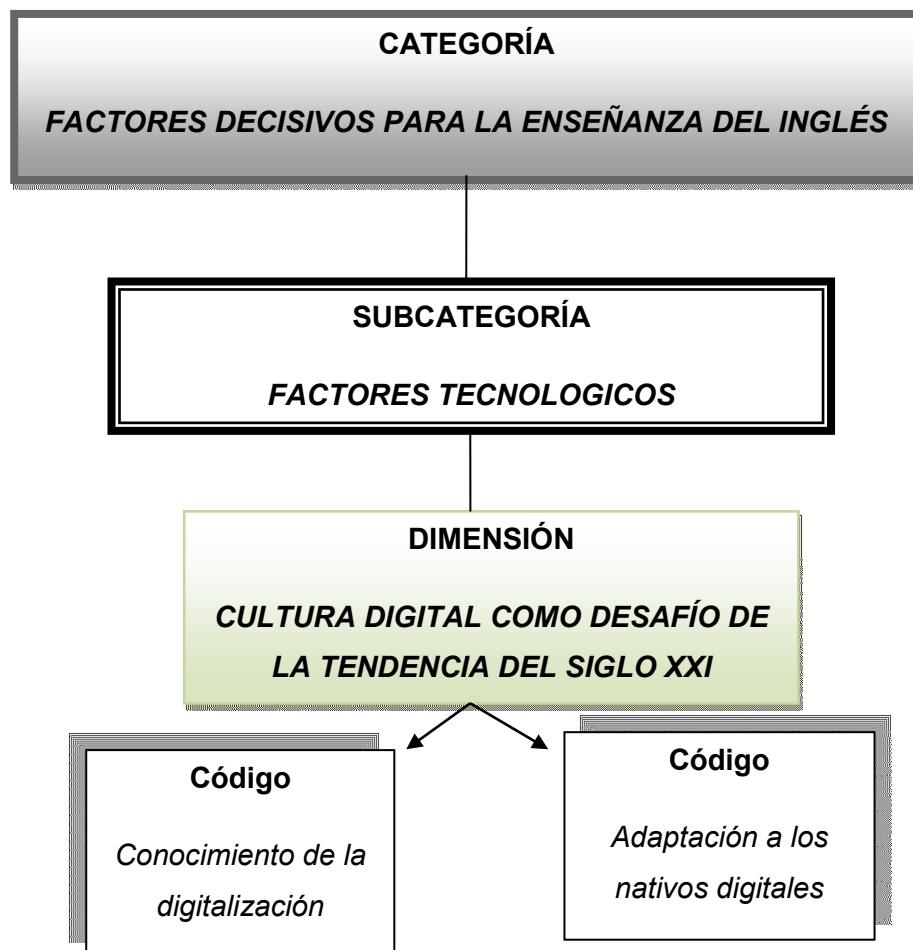


Diagrama N° 15: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

El abordaje de un espacio curricular es un proceso lento y que requiere de aspectos cognitivos o contextuales para fortalecer la enseñanza del inglés en este siglo XXI. La *Ley de Educación* N° 1613, en su Capítulo I de la Calidad de la Educación, Art. 97, hace referencia sobre el acceso a las *Tics* y que el manejo de esta alfabetización digital (Braun et al., 2012) formará parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. Dentro de la **Dimensión: Cultura digital como desafío de la tendencia del siglo XXI**, emergieron dos **Códigos: Conocimiento de la digitalización y Adaptación a los nativo digitales**.

Docente-investigador: Y ahora tu experiencia como docente, ¿Qué haces?

Profesor: Y hoy en día tenemos, a diferencia del pasado, tenemos muchísimos más material.

Docente-investigador: Hmm

Profesor: Tenemos más libros, tenemos la internet

Docente-investigador: Claro

Profesor: Mucha tecnología que podemos utilizar para hacer más significativas nuestras clases

Docente-investigador: Creo que nosotros, los profesores de inglés, tenemos muchos beneficios, en cuanto a los materiales didácticos. Creo que el área de inglés es el que tiene más chance de poder vincular varios aspectos, por ejemplo, como vos decís, lo tecnológico, a la hora de desarrollar las actividades, no?

(ED1, N 1, E 1, Pr 060-066, R 1-12)

Docente-investigador: Ah si porque siempre los alumnos, por ejemplo, hay alumnos que superan al docente porque ellos vienen con el chip incorporado ya, entonces por ahí...

Profesora: No, y eso, sí, sí. Es lo que siempre pensamos. Algunos se me hace también que tienen que estar a la altura de ellos o un poco más. Porque a veces yo les pido a ellos ayuda, "a ver, vení, cómo podemos copiar esto o trasladar" (risas de la profesora)

Docente-investigador: Claro, sí. ¿Y vienen y te ayudan ellos?

Profesora: Sí, sí, o sea, sí. Pero yo mismo les digo a ellos, o sea, que no soy muy amiga con la tecnología, pero de a poco voy incorporando

(ED5, N 1, E 4, Pr 404-407, R 1-9)

Creo que, justamente esta revolución informativa y tecnológica para los chicos que están viviendo hace que tengan esta avidez por tanto conocimiento y a veces les provoca ansiedad y quieren saber todo, todo a la vez (ED9, N 1, E 6, Pr 104, R 4-7)

Si bien la docente N° 5 en su entrevista sostuvo que no está tan familiarizada con los recursos multimodales, va incorporando “(...) de a poco...” esta “revolución digital” (Batista et al., 2006, p. 153) para el abordaje de la gramática desde su asignatura. A partir de esta “(...) revolución informativa y tecnológica...” en el ámbito educativo tal como sostuvo la docente N° 9, el abordaje de la gramática desde el inglés ha tenido otro panorama. Este panorama exige el *Conocimiento de la digitalización* por parte de los docentes para desarrollar en sus alumnos una de las competencias básicas del siglo XXI: la *tecnología* (Lescano, 2014).

El desafío del siglo XXI de los docentes consiste en el manejo del entorno digital en las aulas. Este desafío impulsa a los docentes a incorporar las *Tics* pero para esto se requiere de la capacidad de vincular los aspectos tecnológicos con los contenidos curriculares y de la preparación del docente para utilizar la tecnología.

Sabemos que ellos [los alumnos] saben mucho, pero saben más a partir de juegos, del entretenimiento, de la parte informal, pero digamos, formalizar todo eso, sistematizar todo lo que saben la guía que necesitan para la parte tecnológica, digamos, para la aplicación de las Tics en inglés (ED7, N 1, E 5, Pr 121, R 11-14)

(...) o sea, la orientación en Programación porque obviamente el futuro nos indica que todo va a tender a la digitalización de toda la información, así que estamos en presencia de una orientación muy útil con rápida salida laboral (ED8, N 1, E 6, Pr 028, R 2-5)

Como la escuela donde actualmente se desempeña el docente N° 8 imparte este año una nueva modalidad: *Programación*, el uso de las *Tics*, en este caso, cumple un papel importante y necesaria para profundizar y complejizar el conocimiento tecnológico de los futuros egresados ya que se enfrentarán en circunstancias donde el uso y el dominio de lo digital es crucial.

Así como los métodos y las teorías de enseñanza han ido evolucionando los últimos treinta años, la incorporación de las *Tics*, como una de las tendencias del siglo XXI, en las aulas aún necesita ser reforzada. Esta cuestión no sólo amerita reflexión en el contexto local formoseño, sino también a nivel regional, provincial, nacional e internacional. Hoy, debido a la fuerte influencia de las *Tics* en nuestras vidas, es imprescindible adaptarnos a los *nativos digitales* (Prensky, 2001; Leceta, 2014; Leceta

y Castro, 2014), ya que ellos, los jóvenes de esta nueva era, están rodeados por lo dispositivos digitales en todo momento.

(...) que tenemos que seguir el ritmo a ellos más que ellos en seguirmos a nosotros, nosotros tenemos que... (ED3, N 1, E 3, Pr 181, R 1-2)

Adaptarnos a ellos. Y bueno, sabemos que ellos pueden estar dos horas consecutivas enfrente de una netbook, o enfrente de un celular (ED3, N 1, E 3, Pr 183, R 1-2)

Porque como te digo, el tema de la incorporación de las Tics, creo que es un gran desafío, tanto como para ellos pero más para nosotros. Nosotros tenemos que reinventarnos de vuelta y bueno... (ED3, N 1, E 3, Pr 183, R 4-6)

Está claro que el nuevo entorno digital, las *Tics*, es una herramienta sumamente interesante para el abordaje de la gramática desde el idioma inglés, tal como afirmó la docente N° 3 en su entrevista. Hay que tener en cuenta que tanto los buenos como los malos beneficios sobre la incorporación de esta herramienta dentro de las actividades áulicas dependerán en gran medida sobre su adecuado uso en el aula. Poder sacar el mayor número de actividades innovadoras y creativas para la enseñanza de una Lengua Extranjera o Segunda a través de la tecnología será la explotación didáctica más rica que el docente puede hacer para motivar a sus alumnos. La docente N° 3 en su entrevista hizo referencia a que los docentes del siglo XXI *"(...) tenemos que reinventarnos de vuelta"* (ED3, N 1, E 3, Pr 183, R 4-6). Si los docentes quieren que sus clases sean atractivas e interesantes en este nuevo escenario educativo, deben tener conocimiento y manejo de una de las tendencias que impactan sobre la enseñanza de la Lengua que es lo digital. Según la docente N° 5, sostuvo que aún no está familiarizada con los recursos tecnológicos que exige la educación actual.

Profesora: Entonces, no puedo decirte que podemos usar ahí. Lo que sí es que yo, eh, doy canciones. Damos canciones. Entonces, por ahí, se podría también bajar, o algo así, canciones o ejercicios. Ellos tienen un programa, creo, en la compu

Docente-investigador: Ah, claro

Profesora: Y, bueno, eso es lo que me hace falta

Docente-investigador: Ah

Profesora: Es lo que me gustaría más. Sé que tengo que hacer, sé que tengo que...

Docente-investigador: Se puede, se puede

Profesora: Sí, no. obviamente que sí nos exigen un trabajo con Tics, pero a veces lo hacemos, así en, dos clases o en un mes. Pero ya programando, bueno “vamos a pedir que hagan un power de tal cosa, pero vamos a pedirle que”

(ED5, N 1, E 4, Pr 397-403, R 1-12)

Algunos se me hace también que tienen que estar a la altura de ellos o un poco más. Porque a veces yo les pido a ellos ayuda, “a ver, vení, cómo podemos copiar esto o trasladar” (ED5, N 1, E 4, Pr 405, R 1-3)

Pero, para que el docente, tal como sostuvo la docente N° 5, esté “(...) a la altura de ellos [los alumnos]...”, los docentes necesitan *reinventarse* según señaló la docente N° 3 en su entrevista. Para esto, se necesita de una capacitación constante y gratuita por parte de los docentes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Creo que ahí, es donde vendría una ayuda bastante grande, principalmente la parte tecnológica, es lo que más necesitamos (ED6, N 1, E 5, Pr 404, R 5-6)

En esta cita, la docente N° 6 hizo referencia sobre una posible capacitación para los docentes en lo que respecta a recursos tecnológicos y un buen equipamiento para facilitar la enseñanza del inglés. Pando (2015), señala que los docentes necesitan perfeccionarse día a día para orientar a sus alumnos. Esto también está explicitado en *Ley de Educación N° 1613* sancionada por la Legislatura de la Provincia en el año 2014 en su Capítulo I sobre las obligaciones del Estado, Artículo 3°, inciso g)- *Establecer un sistema de formación inicial y una capacitación continua obligatoria, gratuita y específica del docente, regulada por una normativa de valoración que posibilite su promoción y ascenso en la carrera, mejore los rendimientos escolares y la calidad educativa.*

Profesor: En general, los intereses de los chicos. La motivación. Llevarles algo que a ellos les resulte significativo.

Docente-investigador: ¿Salir de lo rutinario, por ejemplo?

Profesor: Sí. Trato de llevarles materiales que para ellos les resulten interesantes, que nunca hayan visto. Porque ellos manejan mucha tecnología, pero por ahí, hay pequeños detalles que a la hora de aplicar, que ellos desconocen. Entonces, trato de usar eso a mi favor en la medida que se pueda

(ED1, N 1, E 1, Pr 094-096, R 1-7)

La tecnología es algo que va cambiando constantemente y ellos son partícipes de eso (ED1, N 1, E 1, Pr 120, R 3-4)

Con respecto a estos fragmentos, el docente N° 1, hizo un reconocimiento y resaltó la importancia y el uso fundamental del nuevo entorno digital: las *Tics* para el desarrollo de las prácticas pedagógica-didácticas del docente. Sin el dominio y manejo de esta tendencia, es imposible que estemos a la altura de los *nativos digitales*.

(...) si en caso acá no lo pueden usar, pero en la casa están todo el día con el teléfono, ya son ellos, nativos digitales (ED7, N 1, E 5, Pr 115, R 2-4)

Y en cuanto a las Tics, los chicos manejan mejor que nosotros (ED4, N 1, E 4, Pr 223, R 1-2)

Este reto, el manejo del mundo cibernético y la adaptación a los nativos digitales, debe ser un desafío compartido. En este sentido, se pone en juego la real función reguladora que cumple o debiera de cumplir el Estado para garantizar una de sus obligaciones en relación con la enseñanza de los diferentes espacios curriculares. La *Ley de Educación* N° 1613 (2014), en su Artículo 3°, inciso *k*), postula como una de las obligaciones del Estado Provincial: *el propicio de una conciencia crítica para la implementación y uso de los recursos digitales dentro del aula*. Esto, aparte de un trabajo en conjunto, consiste en un nuevo desafío que debe ser compartido y asumido tanto por la institución educativa como por el Estado Provincial y Nacional. Es de suma relevancia el monitoreo constante por parte del Estado. Este monitoreo no sólo debe basarse en *exigir* al docente, sino más bien, *cooperar, apoyar, transitar y asumir* con el docente la enorme tarea que implica enseñar a las nuevas generaciones con las diferentes tendencias que impactan sobre la enseñanza del inglés, tal es el caso de las *Tics*. Apostando por una tarea compartida, es una de las acciones que puede mejorar la calidad educativa a Nivel local, regional, provincial y Nacional.

Un nuevo grupo de Códigos se desprenden de la segunda Dimensión: **Usos estratégicos del chip tecnológico** pertenecientes a la cuarta Subcategoría: **Factores tecnológicos**. Esta categorización se observa en el Diagrama 16.

CATEGORÍA

FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

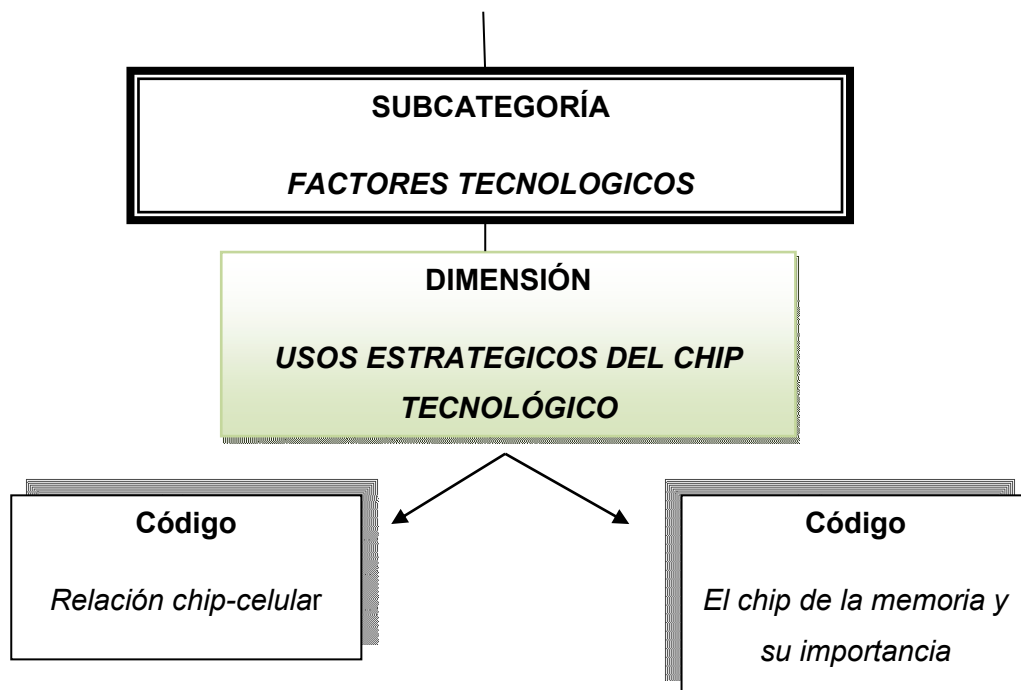


Diagrama N° 16: Esquema del quinto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

La *Relación chip-celular* también formó parte de los Códigos que inciden sobre las prácticas áulicas de algunos docentes participantes. Los informantes señalaron que recurren a los celulares para desarrollar sus actividades áulicas como por ejemplo: acceder a los diccionarios digitales

Docente-investigador: O sea que te resulta difícil y complicado trabajar con la parte...

Profesora: Pero de tecnología: los celulares...

Docente-investigador: ¿Los celulares?

Profesora: Sí

Docente-investigador: A pesar de que se prohíbe el uso (risas del entrevistador)

Profesora: No, pero

Docente-investigador: Pero si realmente haces buen uso de los...

Profesora: En el proyecto yo aclaré que el celular se usa en mi clase pura y exclusivamente con uso...obviamente, los chicos por ahí a veces...

Docente-investigador: Con uso didáctico

Profesora: Claro, con uso didáctico. Igual a veces los chicos...pero como que cuesta, como que yo también ya lo estoy aceptando. Porque pelear siempre por lo mismo ya se vuelve tedioso

(ED2, N 1, E 1, Pr 084-093 R 1-13)

Pero sí a través de los diccionarios digitales, sí. Porque, como ahora están los on-line, digamos, pueden descargar en sus teléfonos (ED7, N 1, E5, Pr 115, R 1-2)

Docente-investigador: ¿Pero ellos traen sus máquinas o usan...?

Profesor: Las netbooks...las nets las están utilizando en sus casas prácticamente. No las traen al colegio todas las clases

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: Sí, porque las actividades generalmente o incluyen o no incluyen el uso de las netbooks. Sí, generalmente lo que usamos es más el celular, por ejemplo para la traducción, visitamos el Word Reference.com o... el traductor google tratamos de no utilizarlo porque tiene varias fallas y no traduce bien. Así que, tratamos de evitar el google translator y utilizamos el Word Reference. Eso con respecto a los celulares. Con respecto a las máquinas

Docente-investigador: ¿Se les permiten usar celulares, en la clase?

Profesor: Yo, en este caso, sí. Hay materias en que no porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook o Whatsapp, las redes sociales

(ED8, N 1, E 6, Pr 041-046, R 1-13)

Es tan útil la incorporación de los recursos digitales en el aula para la enseñanza de la gramática que puede facilitar las propuestas didácticas que muchos de los alumnos ya tienen incorporados el *chip* tecnológico en su cuerpo. El *chip tecnológico* hace alusión a que los jóvenes del siglo XXI son considerados como nativos digitales (Prensky,

2001) porque ya nacieron en un entorno digital (Cassany, 2000), la nueva era tecnológica.

Ya es parte, aparte los chicos de hoy ya vienen con, digo yo: "ya vienen con el chip de la parte tecnológica". Tienen una facilidad (ED2, N 1, E 1, Pr 138, R 3-5)

Si yo creo para desarrollar mi asignatura y cualquier otra. Porque los chicos hoy vienen con un chip incorporado (ED3, N 1, E 3, Pr 181, R 1-2)

(...) la mayoría de los chicos, vienen ya con su teléfono incorporado en su cuerpo, así que..... (ED4, N 1, E 4, Pr 193, R 2-3)

Tal como plantea la docente N° 4 en su entrevista: "(...) *vienen ya con su teléfono incorporado en su cuerpo...*", que cada alumno ya viene a la escuela con un *chip incorporado*, y este *chip* tecnológico, entonces invita a los docentes a adaptarse a sus alumnos y por ende a esta nueva tendencia pedagógica que es la alfabetización digital (Cassany, 2002) para encarar día a día el reto que nos exige la educación actual. Hoy en día, cada alumno, tal como mencionaron los docentes en sus entrevistas, ya viene con un *chip* incorporado y esto es un buen indicio de que se puede trabajar con esta herramienta tan importante a nivel mundial para la enseñanza de la gramática desde el idioma inglés. Para que se produzca un buen andamiaje a través de los recursos multimodales disponibles en las instituciones educativas, es importante que el docente haga un buen uso y en especial, potencie ese *chip* para el beneficio de la clase y del alumno.

El chip de la memoria y su importancia también resultó como otro de los Códigos que formó parte de la **Dimensión: Usos estratégicos del chip tecnológico.**

(...) la memoria se utiliza en los ámbitos. Sin memoria no haces nada. Necesitás memorizar y guardar en tu chip algunas cosas porque o si no... (ED3, N 1, E 3, Pr 211, R 4-5)

Todo va, como todo. Como todas las materias, pero sí o sí, necesitas tener la memoria e ir archivando todos tus conocimientos (ED3, N 1, E 3, Pr 215, R 1-2)

(...) pero, digamos, acá él me respondía en lo que yo iba diciendo como había dicho, y era el que recordaba los sonidos. Era uno de los que recordaba más el sonido del resto de los alumnos. Entonces, ahí destacó su memoria (ED7, N 1, E 5, Pr 105, R 2-4)

Docente-investigador: Y quizás reforzar esa cosa y explotar a ese alumno con esa capacidad

Profesora: La memoria, por ejemplo

Docente-investigador: La memoria

Profesora: En casa no había estudiado lo que tenía que estudiar, estuvo regular su lección oral, pero, digamos, acá él me respondía en lo que yo iba diciendo como había dicho, y era el que recordaba los sonidos. Era uno de los que recordaba más el sonido del resto de los alumnos. Entonces, ahí destaqué su memoria

Docente-investigador: Hmm. La memoria es muy importante porque está en toda actividad, en todas las materias

Profesora: La memoria y su atención

Docente-investigador: La repetición seguramente también antes de enseñar, quizás repiten, el "choral repetition", seguramente hacés uso de eso. La única manera de que les quede algo grabado en la memoria

Profesora: Claro, que puedan hacer práctica del oído y a la vez aprehensión del vocabulario

(ED7, N 1, E 5, Pr 102-109, R 1-16)

Y bueno, a mí me parece que no. Que sí, que la parte, digamos, esa parte de la memoria, incentivar digamos la... (ED7, N 1, E 5, Pr 162, R 4-5)

Profesora: Yo te puedo decir que tengo hoy en día una mezcla

Docente-investigador: Una mezcla

Profesora: Una mezcla de metodologías. Si bien la comunicativa es la principal, la suggestopedia es otra técnica que en sí me gusta. El whole Language Method me parece importante si ellos por ahí tienen la oportunidad de trabajar con el método CLIL, y ahí tiene como que de todo a la vez. Si tenés un método holístico implica lo que más o menos lo que yo estoy haciendo. Tiene un combo de gramática, tiene diversión, tiene movimiento y no quiero alumnos estáticos-pasivos, sí quiero activos, quiero que estén compartiendo. La resolución de problemas es constante, pero también es importante el trabajo con otros. No tienen carpetas cerradas en ninguna evaluación. Ellos recurren siempre a la búsqueda de conocimientos previos. Si bien me valgo de la memoria, me valgo mucho también...

Docente-investigador: ¿Es importante la memoria, no?

Profesora: Es importante la memoria. Pero es importante también la responsabilidad de haber hecho la carpeta completa

(ED9, N 1, E 6, Pr 118-122, R 1-14)

Es importante la memoria (ED9, N 1, E 6, Pr 122, R 1)

Los docentes N° 3, 7 y 9, resaltaron en sus entrevistas la importancia del rol que cumple la *memoria* para el desarrollo de las clases. La *memoria* al igual que la *repetición* es un rasgo distintivo del paradigma conductista. En la **Dimensión: Métodos y teorías** de la segunda Categoría de análisis, en el caso de la participante N° 7 apoyó la postura del conductismo al incentivar la memoria para repetir los sonidos fonéticos en inglés.

Las citas “(...) *necesitas tener la memoria e ir archivando todos tus conocimientos*” de la docente N° 3 y; “*Es importante la memoria*” de la docente N° 9, una vez más apoyan la idea de que aún, en las aulas de Lenguas Extranjeras siguen latentes ciertos rasgos distintivos de algunos métodos o teorías de enseñanza que fueron utilizados en el siglo pasado (Wedell y Malderez, 2013).

El Diagrama 17 presenta un nuevo grupo de Códigos que emergieron de la cuarta Subcategoría: **Factores tecnológicos**; Dimensión: **Visiones sobre el uso de las netbooks en contexto local** correspondientes a la última Categoría: **Factores decisivos para la enseñanza del inglés.**



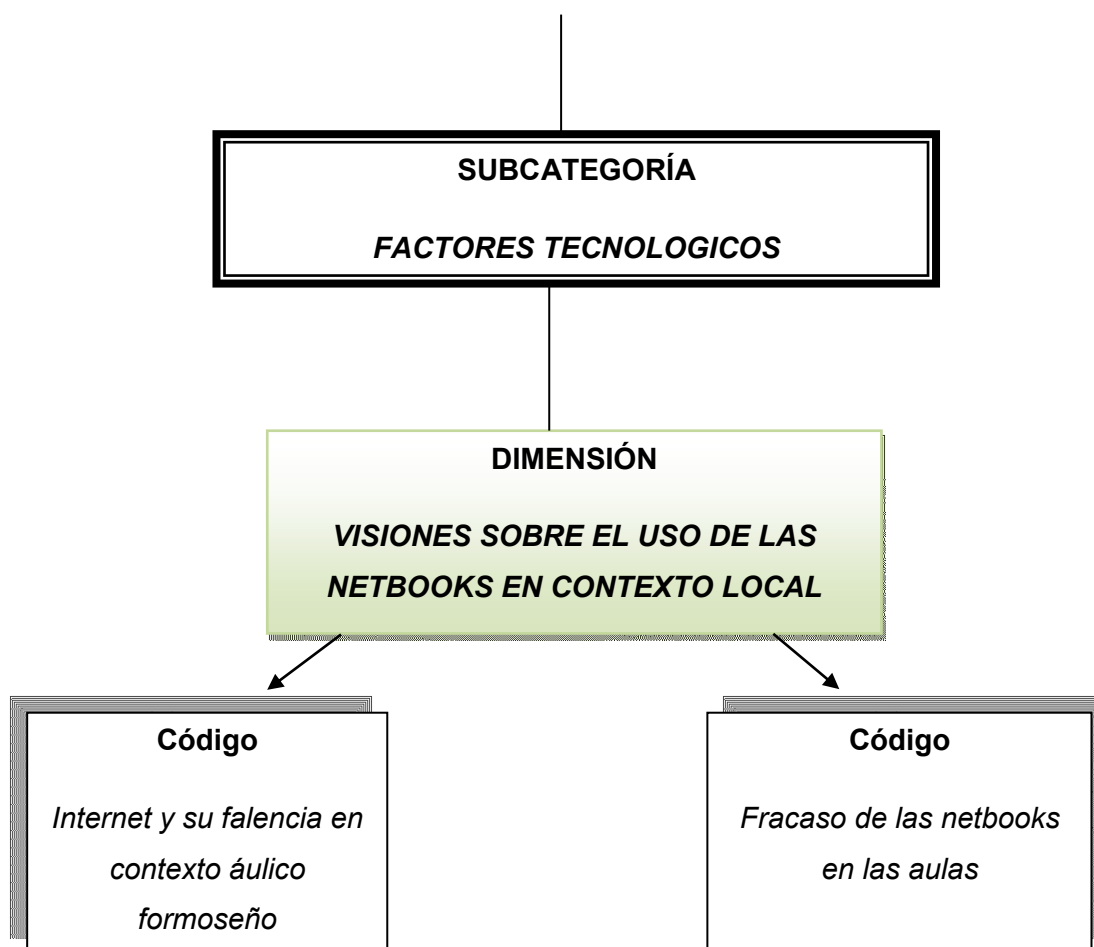


Diagrama N° 17: Esquema del sexto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Focalizándome en mi contexto de investigación, la incorporación de las netbooks dentro de la política educativa Nacional, para algunos docentes este Programa no ha demostrado cambios significativos en la educación formoseña. Para los informantes, la *Internet y su falencia en contexto áulico formoseño*, actualmente no está dando buenos resultados.

Internet me cuesta, acá por ejemplo los chicos no tienen casi... (ED2, N 1, E 1, Pr 083, R 1)

Y a nosotros no nos resulta, viste, porque no tienen todas las netbooks (ED5, N 1, E 4, Pr 296, R 1-2)

Es muy buena la idea, el problema es que no tenemos la señal suficiente para poder implementar. Ese es el problema. Muy lindo los cursos, muy lindo, pero no tenemos la internet de acá (ED6, N 1, E 5, Pr 258, R 1-3)

Los docentes N° 2, 5 y 6, según en estos extractos, cuestionaron la falla en la conectividad para utilizar la internet con fines didácticos. Sin embargo, otros docentes apoyaron la idea de no utilizar las netbooks en clase porque muchas veces los alumnos se desvían de las actividades didácticas para ingresar a las redes sociales:

Negativos si ellos tienen conexión a internet y por ahí se enganchan con las redes sociales (ED7, N 1, E 5, Pr 121, R 1-2)

Hay materias en que no porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook o Whatsapp, las redes sociales (ED8, N 1, E 6, Pr 046, R 1-2)

Si bien algunos de los docentes apoyan la idea de que trabajar en las clases de inglés con lo tecnológico es una herramienta de suma utilidad, también coinciden de que para los docentes, es un gran desafío estar a la altura de los jóvenes. Muchos de los docentes, se sienten como *inmigrantes digitales* en términos de Prensky (2001) a la hora de abordar sus propias asignaturas con este nuevo entorno digital. Sin embargo, con la incorporación del Programa *Conectar Igualdad*, muchas de las prácticas habituales resultaron más innovadoras (Hayes, 2012; Murray y Christison, 2012; Banegas, 2015). Este Programa ha traído muchos beneficios a la educación formoseña. Por ejemplo, casi todos los alumnos de las escuelas secundarias de la mencionada ciudad ya cuentan con sus netbooks para trabajar en redes desde diferentes espacios curriculares.

Así como la conectividad del internet tuvo fallas en el contexto local áulico en la ciudad de Formosa, las netbooks también, para algunos docentes, tuvieron sus *fracasos*, razón por la cual, el **Código: Fracaso de las netbooks en las aulas** se encuentra dentro de la **Dimensión: Visiones sobre el uso de las netbooks en contexto local**. Fracasos debido a ciertos factores como la *falta de capacitación* previa en tiempo y forma a los docentes sobre el manejo de las netbooks. Esta falta de *capacitación* se fundamenta en los siguientes extractos:

El tema es que acá no sé si sólo pasó acá en Formosa, pero para mí no funcionó. No sé cuál fue la falla, que entregaron las nets a alumnos y profesores sin haber capacitado a profesores y cuando llegó el momento de aplicar, los chicos... (ED2, N 1, E 1, Pr 126, R 2-4)

Las netbooks, a mi entender fueron un lamentablemente, una implementación errónea. Porque no hemos tenido la capacitación suficiente, los docentes, cuando las capacitaciones venían, ya las maquinas no estaban. No hubo los accesorios suficientes para que esto se trabajara como debía ser. Fue una gran ilusión y una gran decepción. Porque también las netbooks si bien tuvimos la oportunidad de pedirles, yo

a mis alumnos, les hacía traer material, pero mi gran ilusión era trabajar en el aula paralelamente como para lo que fueron creadas, las netbooks. Algunos se los hemos dado, pero también se generaban desordenes, indisciplina (ED9, N 1, E 6, Pr 075, R 1-8)

También el fracaso se debió al *ausentismo* por parte de los alumnos. Algunas instituciones educativas (por la política institucional) optaron por no entregar las netbooks a los alumnos. Es decir que, el *ausentismo*, fue un factor importante que también tuvo influencia no sólo sobre la enseñanza de las materias, sino también a la hora de entregar máquinas portátiles.

Las netbooks no porque están... a algunos no se les entregó inclusive, y a los que se les entregó las rompieron, las vendieron o sino simplemente están ahí en el técnico o guardadas porque... (ED3, N 1, E 3, Pr 195, R 7-9)

Al momento aplicar las actividades propuestas a través de las netbooks, algunas de la máquinas, según los informantes, ya no contaban con el software o con los artefactos necesarios para su utilización (teclados, cables, baterías, entre otros).

Destruyeron todos los materiales. Yo creo que acá en Formosa, fracasó el tema de las Tics (ED2, N 1, E 1, Pr 128, R 1-2)

Bien utilizadas las herramientas: perfecto, pero, llegado el momento de que tengo que utilizar en el aula o se quedaron si batería, se olvidaron el cable... (ED4, N 1, E 4, Pr 181, R 9-1-3)

Pero también la mayoría por ahí no tiene la compu. Ese es el tema. O sea, mirá, en 3° ninguno tiene su compu porque si tuvieran tenían todo ya con jueguitos o algo así. Yo te puedo asegurar que de acá la mayoría no tienen, o no tienen o se bloquea (ED5, N 1, E 4, Pr 306, R 2-5)

Las netbooks...este año ya están sin teclas, sin baterías (ED6, N 1, E 5, Pr 093, R 1-2)

Si bien la incorporación de las *Tics* en el aula a partir del Programa *Conectar Igualdad* (Marino, 2011; Braun et al., 2012) trajo beneficios para la enseñanza de las materias en el ámbito educativo local, la docente N° 4 sugirió dos cosas: la inclusión de programas instalados o propuestas didácticas específicamente para el área de Lengua Extranjera (inglés) para cada nivel dentro de las netbooks o en vez de las netbooks, la inversión a otros materiales didácticos, como los diccionarios bilingües:

O las computadoras que están entregando, que ya vengan preparadas ya con el... Porque tienen todas las materias, menos inglés. O si tienen inglés, tienen programas que recién se pueden utilizar en 3° año. Entonces 2° queda colgado (ED 6, N 1, E 5, Pr 404, R 1-3)

Pero bueno, es la realidad que tenemos, y es como que no... me parece que es un gasto innecesario [la entrega de las netbooks]. Podrían haber sido diccionarios (ED6, N 1, E 5, Pr 266, R 1-2)

A pesar de las visiones de los docentes informantes en relación con las *Tics* para el abordaje de la gramática desde la enseñanza del idioma inglés, este cambio tan vertiginoso que se ha producido en las prácticas áulicas a partir de la necesidad de incorporar las *Tics* dentro de los Programas de estudios, interpela a los docentes hacia un cambio de método (Kumaravadivelu, 2003). Esta imperiosa necesidad es corroborada por algunos Documentos Oficiales tales como *Marco General de Política Curricular* (2007) y el Artículo 3°, Capítulo II de la *Ley de Educación* N° 1613 (2014), que en su inciso *k*) propicia el uso crítico de la *Tics*. Así también, por su parte, la *Ley de Educación* N° 26.206 en su Capítulo IV de la educación secundaria, resalta la necesidad sobre el uso de aspectos tecnológicos dentro del aula. Es tan crucial esta tendencia que también fue incluida dentro del presente trabajo como uno de los desafíos del siglo XXI a nivel educativo. Según el *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (2016), el uso de las *Tics* se ha convertido en una de las *competencias cognitivas* básicas y necesarias tanto para la vida cotidiana como para el trabajo.

Los informantes de esta investigación, según, durante las entrevistas y observaciones de clases entre los años 2016 y 2017, afirmaron que utilizan el entorno digital para el abordaje de la gramática en las clases de inglés. Sin embargo, hay evidencias que apoyan lo contrario:

Docente-investigador: ¿Qué pensas de las Tics? ¿Hacés uso de este nuevo entorno digital, no?

Profesora: Y a nosotros no nos resulta, viste, porque no tienen todas las netbooks. Siempre hacemos un muestreo, eh...de todas las áreas, si no es en agosto, en la semana de las artes y ahí trabajamos generalmente con las compus pero ellos trabajan en sus casas. Pueden armar power, pueden armar, sí así esos power points

Docente-investigador: ¿Y en clase?

Profesora: No

Docente-investigador: ¿No. No trabajan en clase?

Profesora: No

Docente-investigador: ¿No le das mucho beneficio vos al uso de ese...?

Profesora: Yo, no.

(ED5, N 1, E 4, Pr 295-302, R 1-12)

Docente-investigador: ¿Ellos tienen sus netbooks o?

Profesor: Nosotros... la implementación de las Tics con ellos, usamos el google drive para pasarnos información, eh...utilizamos el...

Docente-investigador: ¿Pero ellos traen sus máquinas o usan...?

Profesor: Las netbooks...las nets las están utilizando en sus casas prácticamente. No las traen al colegio todas las clases

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: Sí, porque las actividades generalmente o incluyen o no incluyen el uso de las netbooks.

Docente-investigador: ¿Se les permiten usar celulares en la clase?

Profesor: Yo, en este caso, sí. Hay materias en que no porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook

(ED8, N 1, E 6, Pr 039-046, R 1-16)

Teniendo como referencia los extractos destacados arriba, es importante tomar conciencia sobre la existencia de los recursos tecnológicos en un contexto áulico. La visión de no aprovechar a lo máximo de la tecnología y de no acompañar y monitorear a los alumnos con el uso de las netbooks en el salón de clase, debe ser uno de los cambios en la visión de los docentes. En los extractos se resaltan que los docentes no hacen uso de las TICs con los alumnos en el aula al afirmar: "(...) *pero ellos trabajan en sus casas* (docente N° 2); "*las nets las están utilizando en sus casas* (docente N° 8)

La falta de consenso en las instituciones educativas también puede traer controversias en las tareas áulicas. El docente N° 8, afirma que él utiliza el celular en su clase "*Yo, en este caso, sí*", al igual que la docente N° 2 "*En el proyecto yo aclaré que el celular se usa en mi clase pura y exclusivamente con uso... [Didáctico]*". Sin embargo, según el docente N° 8 en su extracto, afirma que "(...) *hay materias en que no, porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook*". Entonces, si queremos crear un mundo más letrado, donde los alumnos y el docente puedan apreciar y tomar ventajas de los recursos multimodales en un contexto genuino y comunicativo, es necesario reflexionar y adoptar un nuevo paradigma, un paradigma que valore y

reconozca las potencialidades de los alumnos que están transitando dentro de este mundo cibernético.

El Diagrama 18, presenta el último grupo de Códigos perteneciente a la Categoría: **Factores decisivos para la enseñanza del inglés.**

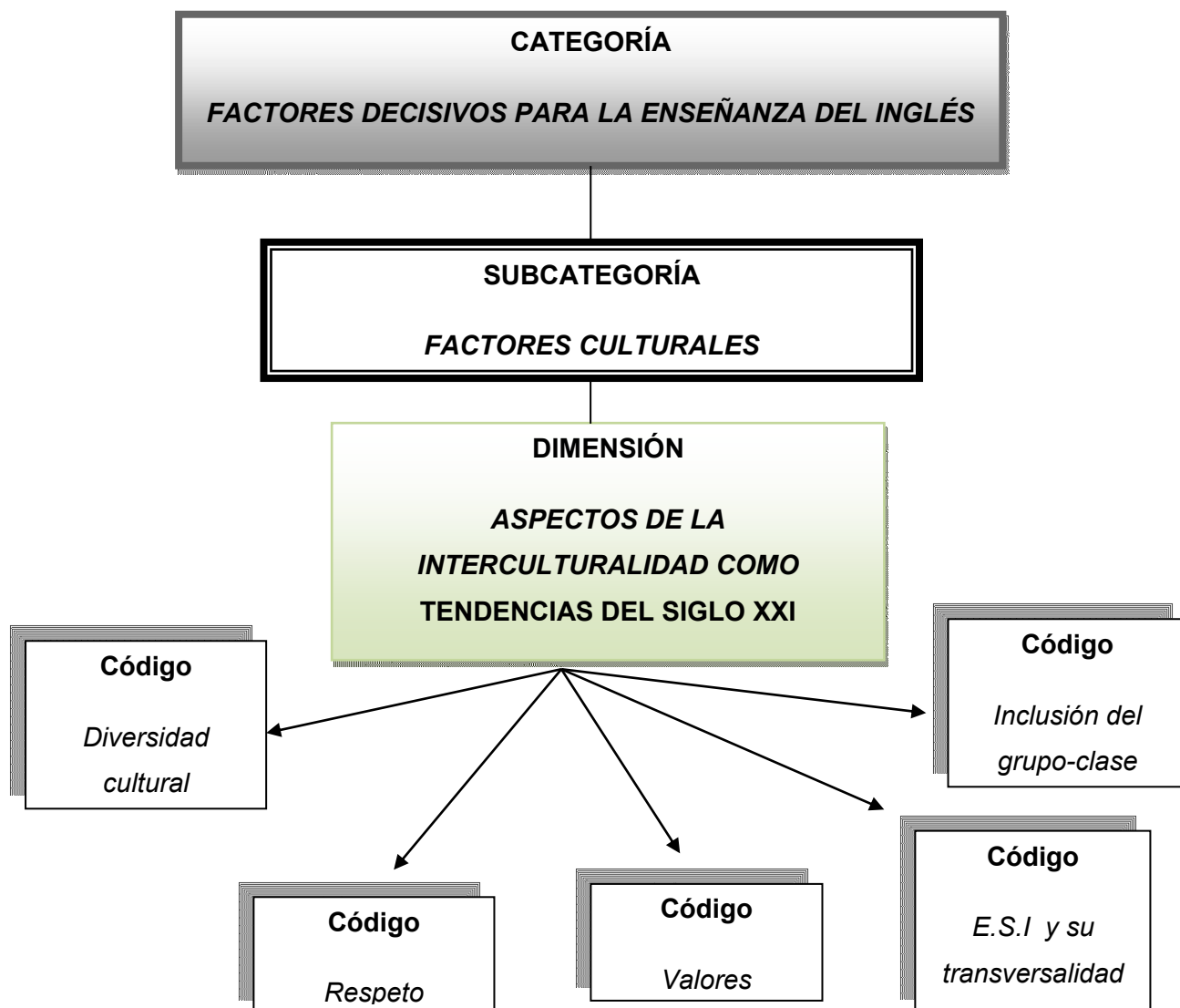


Diagrama N° 18: Esquema del séptimo grupo de Códigos de Análisis de la Categoría **FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

Fuente: Elaboración propia

Dentro de la **Dimensión: Aspectos de la interculturalidad como tendencias del siglo XXI**, emergieron cinco nuevos Códigos de análisis: *Diversidad cultural*, *Respeto*, *Valores*, *E.S.I y su transversalidad* e, *Inclusión del grupo-clase*. Esta nueva Dimensión con sus Códigos constituye la última sub-categoría de análisis: Factores culturales.

Es fundamental que la enseñanza de una Lengua Extranjera se oriente hacia un enfoque: el enfoque de la *interculturalidad* (Byram et al., 2002; Porto, 2014). Para que

la enseñanza resulte más interesante y significativa, es crucial que los profesores adopten este enfoque con el fin de atender a la diversidad de los alumnos que asisten a las instituciones educativas y por supuesto, trabajar con estas cuestiones desde los primeros años de la educación formal. Esto es reforzado por las propias palabras de Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012, p. 46) al sostener que “además de un reto, hoy se concibe la atención a la diversidad como una exigencia para el trabajo de los profesores”. Por su relevancia temática, incluí la *interculturalidad* como uno de los ejes centrales dentro de la presente Tesis.

Hay mucha diversidad. Me tocó trabajar en una escuela de Modalidad aborigen donde manejaban muy poco castellano, y enseñarles inglés ya era enseñarles una tercera lengua, más o menos, extranjera (ED1, N 1, E 1, Pr 033, R 1-3)

(...) comparar las situaciones culturales (ED1, N 1, E 1, Pr 125, R 2)

Hay muchas culturas (ED8, N 1, E 6, Pr 232, R 1)

Sí, hay muchas culturas y hay muchas... (ED8, N 1, E 6, Pr 234, R 1)

La cita del docente N° 1 referido a: “*Hay mucha diversidad...*” y del docente N° 8 “*Hay muchas culturas*”, refuerzan la postura de Helver (2015) al sostener que la diversidad cultural, es una de las características que distingue a las aulas de Lenguas a nivel Nacional. El enfoque de la interculturalidad también se ve reforzado en el Programa áulico del docente N° 1:

ESPACIO CURRICULAR: LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.

CURSO: 2º AÑO

CICLO LECTIVO 2016.

FUNDAMENTACION:

La inclusión de una lengua extranjera contribuye a los fines propuestos para el ciclo básico de la Educación Secundaria. Su aprendizaje puede:

- ayudar a profundizar el conocimiento sobre el propio lenguaje;
- facilitar la comunicación con hablantes de otros lenguajes;
- proporcionar herramientas que permitan la inserción en el mundo del trabajo;
- dar a conocer otras culturas y ampliar la propia visión del mundo.

La enseñanza de una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de educación formal donde el docente asume la responsabilidad de crear situaciones propicias para que los alumnos aprendan los contenidos estipulados para su nivel y las habilidades necesarias para aplicarlos en contexto pero sin olvidar que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de usar lo aprendido en clase. La falta de contextos en donde el alumno pueda seguir practicando lo aprendido determina la diferencia entre los aprendizajes de una lengua extranjera, de una segunda lengua y de la lengua materna. El progreso de las ciencias, la tecnología, las artes y la educación implica cooperación e intercambios culturales en un mundo plurilingüe.

(DProg, D1, E1)

De acuerdo con este Programa, en primer lugar, el docente, en su *fundamentación* señala que aprender el idioma inglés, como un instrumento de comunicación, favorece el contacto con otras culturas, respetando y valorando la identidad propia y la de los otros. En segundo lugar, el docente, no sólo destaca la importancia de *conocer otras culturas y la propia visión del mundo* a través del inglés, sino también resalta en su *fundamentación* la fuerte influencia de las *Tics* para la enseñanza de este idioma, ya que como señalan Batista et al. (2007), es tan fuerte la influencia del inglés, que muchos de los recursos multimodales disponibles hoy en día se presentan en inglés. Esto es otro avance que ha permitido que este idioma se propague por todo el mundo. Aquí, estamos ante la presencia de dos desafíos de la educación del siglo XXI: La incorporación de las *Tics* y la *interculturalidad* dentro de los Programas de estudios.

En relación con la inclusión de lo artístico o las "*artes*", tal como se especifica en el Programa áulico del mismo docente, se prioriza mucho este aspecto en los cinco establecimientos educativos, sedes de la presente investigación, ya que, todas ellas, desarrollan exposiciones inter-áreas donde lo artístico, como obras de teatros, danzas, etc., constituyen el eje vertebrador de las exposiciones anuales. La incorporación de actividades lúdicas como el juego, la música o el teatro en las escuelas cumplen un papel fundamental en el momento de enseñar y aprender una Lengua Extranjera favoreciendo, la integración de los conocimientos, habilidades y valores. En esta Tesis,

también se plantea la necesidad e importancia de trabajar a partir de los valores desde el enfoque *intercultural*, respetando la identidad propia y la de los *otros*.

Tanto la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (2007), en el Capítulo IV, (Educación Secundaria), del Artículo 30, inciso *i*), como López y Encabo (2004) consideran de gran importancia educativa la libre expresión a través del lenguaje artístico como una forma de desarrollar la creatividad en los alumnos.

Docente-investigador: Justo me diste pie a esta pregunta que es sobre los valores. ¿Qué opinás sobre la interculturalidad? ¿Es importante trabajar...?

Profesora: La interculturalidad es lo que hace a la completitud del ser humano. No puedo pensar en un ser humano completo que en sí vive, y que no de posibilidad al compartir. Si estamos en este mundo tan de paso, tan rápida nuestra existencia y nuestro desvanecer de una situación corpórea, lo único que nos queda, soy creyente, tengo fé en la vida eterna, entonces, yo digo: “bueno, nos quedaremos en el espíritu. Nos quedaremos dando vuelta por acá y lo único que importa es que uno se acuerde en la profesora de inglés”, en lo particular, “me enseñó el gusto por tal cosa. El compartir esto”. A mí, con los premios que nos daban del chocolatines y demás, nos enseñaba a querer aprender un poquito más. Eso me quedó como, bueno, siempre premiar a los chicos. Si constantemente estamos usando las palabras como “qué rico perfume”, “estás deliciosa”, “sos una rica” o “rico” quien sea, nos damos cuenta que el organismo tiene mucho que ver con la valoración de aquello abstracto. Entonces digo: “para que esos abstractos, que son los valores, se hagan carne y tangible, de alguna manera, siempre eligo ir a trabajar los sabores que existen en inglés anotados en los caramelos”. Las palabras que tienen que ver con la comida, con los perfumes, y estamos organizando una pequeña feria de tortas el miércoles, el jueves, dos días, de la semana que viene, porque trabajan canciones y tratan de ver el mejor mensaje. El que le deje más valores. Y ¿Cómo lo van a expresar?, con algún chocolate blanco, chocolate negro, por ejemplo, pueden trabajar el respeto que Michael Jackson nos da en “Black and White”, otros van a trabajar “You are beautiful”, y porque mandaron a imprimir la foto de alguien que a ellos les parece bonito, pero también siempre trabajando el mensaje importante que tiene que haber de cuál es el parámetro de la belleza, de la belleza que este chico, James Blunt dio, que el cantante dio en ese personaje que él crea ahí en el subte. Era simplemente un personaje que se le apareció un momento y vivió la belleza y el amor a primera vista en un instante, cosa que le da también a ellos la posibilidad de decir: “bueno, sí, yo puedo ser feliz con algo que veo sin necesidad de interrumpir o de interferir” porque dice James “she was with another man, but I have to face the truth because I’ll never be with you”. Entonces, listo, apreciar la belleza de lo

que quieras sin la necesidad de ir a cortar una rosa o a sacarla de su... sí valores

Docente-investigador: Importantes

Profesora: Lo que hace a la vida. La diversidad cultural tiene que ver con la...

Docente-investigador: Porque Formosa es una provincia fronteriza que alberga muchas lenguas, muchas culturas

Profesora: Muchas lenguas, muchas culturas autóctonas.

(ED9, N 1, E 6, Pr 147-152, R 1-36)

La *interculturalidad* y lo *digital* han ganado sus propios terrenos en el ámbito educativo para el abordaje de la gramática, y esto se debe a que el inglés, en este siglo XXI, se ha convertido en un idioma internacional y está fuertemente influenciado por ambas tendencias.

Como “*La diversidad cultural es amplia*”, tal como sostuvo la docente del caso 9, es tan diversa que necesitamos aprender de la otra cultura. Enseñar una Lengua Extranjera o Segunda desde el enfoque comunicativo intercultural implica estar en contacto con otras culturas (Byram, 1997; Hecht, 2004; Gentile y Helale, 2011). Y en el ámbito de lo tecnológico también es importante, porque, todos los recursos multimodales se encuentran en inglés.

La Convención sobre los derechos del niño (2006, p 23), en su Artículo 29, inciso b)-informa que Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: b)-“Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos” e inciso c)-“Inculcar al niño el respeto a sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”. En esta oportunidad, el respeto, también constituye otro de los factores culturales que emergió de los datos de análisis.

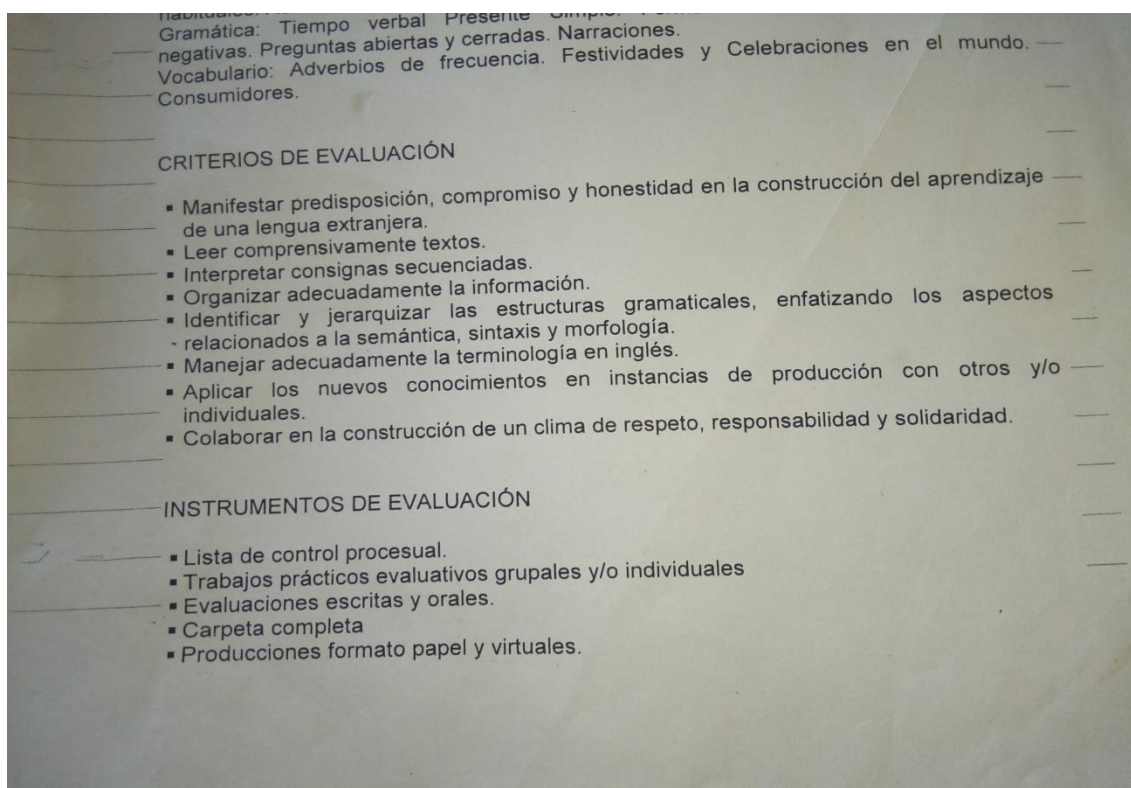
El respeto, es lo que siempre bregamos, abogamos, estamos pidiéndoles a los chicos, el respeto hacia el resto, sea como sea (ED4, N 1, E 4, Pr 288, R 1-2)

Tal cual. Y a los que no, tratar de incorporarles en sus pequeñas cabecitas, esos valores, de respetar al compañero, cuidar los útiles. Es constantemente (ED4, N 1, E 4, Pr 294, R 1-2)

(...) el respeto, simplemente el respeto a ser diferente, o sea, ser diferente no es ser inferior, superior. Porque lo que queremos es que todos seamos iguales, o sea, eso sería el objetivo. Sí, la interculturalidad ayuda (ED7, N 1, E 5, Pr 152, R 3-5)

Apoyo la cita de la docente N° 7 al sostener que "(...) *la interculturalidad ayuda*". La idea de trabajar desde un enfoque intercultural donde la base sea el *respeto*, nos ayuda a reconocer, aceptar y convivir con el *otro*, porque es parte de la formación de la ciudadanía, y la escuela debe promover dicha formación para lograr lo que plantea la *Ley Provincial de Educación N° 1470 (2005)*, en su Capítulo VII, inciso *d)* sobre la *convivencia armónica*.

La docente del caso 7, en su Programa áulico, también señaló como uno de los criterios de evaluación, el *respeto* como *factor cultural*:



(DProg, D7, E 5)

Aquí se enfatiza la importancia de la inclusión de aspectos interculturales como el respeto hacia el *otro*. La cuestión de educar en valores a través del respeto por la diversidad, invita a una *reflexión* (Benassi et al., 2011; Edge, 2011; Porto, 2012) en especial a la hora de emplear el enfoque intercultural para la enseñanza de la gramática. Sólo así se podrá favorecer el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* en los alumnos (Byram, 1997; Gentile y Helale, 2011).

Todo lo que atañe al respeto por la humanidad prácticamente, se toma como regla fundamental (ED8, N 1, E 6, Pr 230, R 1-2)

Entonces trabajamos constantemente esto, el respeto. El respeto a la diversidad y la educación sexual integral tiene que ver eso desde mi materia (ED9, N 1, E 6, Pr 130, R 21-23)

El gusto y desagrado, hay que respetarnos todos (ED9, N 1, E 6, Pr 140, R 1)

La educación del siglo XXI debe fundamentarse en los *valores compartidos*, (Pring, 1995; Halstead, 1996; *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012). Y “la educación conforma los valores” (Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016, p. 11).

Los alumnos provienen de situaciones diversas y están en constante comparación. Sería interesante reforzar los aspectos culturales, e ir comparando nuestra cultura con otras cultura, ya que en eso consiste la interculturalidad del siglo XXI: Valorar y revalorizar la cultura propia y del *otro*. Esta tendencia, exigirá al docente atender a la *diversidad* que nos depara la educación actual. Los Documentos Oficiales tales como los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (2012), el *Marco General de Política Curricular* (2007) y la *Ley Provincial de Educación* N° 1470 (2005) apoyan la idea de que aprender las Lenguas Extranjeras permite descubrir la lengua y la cultura del otro, valorando y comparando la cultura propia a través de un enfoque intercultural. Por su pertinencia temática, también esta tendencia como desafío del siglo XXI a nivel educativo, fue incluida dentro de este trabajo.

Es mucha práctica. Es constantemente estar enseñandoles a ellos y reforzando los valores que ellos traen de la casa (ED4, N 1, E 4, Pr 292, R 1-2)

Sí, creo que es importante que a través de la diferencia se va trabajando otros valores o desarrollando otros valores, como la discriminación, la solidaridad (ED7, N 1, E 5, Pr 152, R 1-3)

Entonces, todo eso hacía un replanteo, un momento de reflexión y mi transmisión de conocimiento siempre ha ido...siempre fue ligado a lo personal, al rescate de los valores (ED9, N 1, E 6, Pr 146, R 1-3)

Entonces digo: “para que esos abstractos, que son los valores, se hagan carne y tangible, de alguna manera, siempre elijo ir a trabajar los sabores que existen en inglés anotados en los caramelos” (ED9, N 1, E 6, Pr 148, R 12-14)

Desde el área de Lengua Extranjera, también se trabajan los *valores compartidos*; es decir que, el respeto por la diversidad, la toma de decisión frente a los valores, las costumbres y la metacognición sobre las propias identidades, tienen un sólo objetivo: educar en valores y que esta educación nos conduzca hacia un nuevo mundo, un

mundo donde todos podamos valorar, respetar y compartir la cultura del otro. Esto es apoyado por los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas* (2012, p. 18) al sostener que la diversidad lingüística implica “la sensibilidad cultural y la capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas”. De ahí la importancia de promover desde la escuela, las prácticas de valores y del trabajo en equipo con el fin de mejorar la calidad educativa de nuestros jóvenes.

Según algunos docentes, hay un contenido que se desarrolla de forma *transversal* tanto en el *Ciclo Básico Secundario* como en el *Ciclo Orientado Secundario*.

El concepto de transversalidad exhibe una complejidad estructural de grandes implicaciones en la organización de los contenidos debido a que existen contenidos educativos que deben ser introducidos una vez que se haya decidido una estructuración del currículo tomando como ejes las áreas disciplinares (Batista, Alburgues y León, 2007, p. 151).

Este contenido es el E.S.I (*Educación Sexual Integral*) y cada jurisdicción y por ende, la institución, adopta o adecua los lineamientos de acuerdo con sus realidades socioculturales (*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, 2008). Hay diferentes opiniones sobre el *ESI* y su *transversalidad* (como **Código** de análisis) en los siguientes extractos:

Sí, y de paso también trabajamos muchas veces ESI (ED8, N 1, E 6, Pr 079, R 2-3).

Lo único que sí trabajamos transversalmente es la Educación Sexual Integral que trabajo con... (ED9, N 1, E 6, Pr 126, R 1-2)

Y con la incorporación del ESI de forma obligatoria dentro de la escuela, nos viene fantástico para... (ED 4, N 1, E 4, Pr 288, R 1-3)

(...) afianzar y de paso enseñarles a los papás que el ESI para qué sirve. Que no es meramente, eh... (ED4, N 1, E 4, Pr 290, R 1-2)

Apoyando la idea sobre la *obligatoriedad* del presente Documento “(...) *dentro de la escuela...*”, tal como especificó la docente N° 4, los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008, p. 14) “acuerda un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual en todas las escuelas”. En base a los lineamientos establecidos, como dije anteriormente, cada provincia tiene la facultad de adaptar o modificar los contenidos en base a su propia realidad.

Trabajamos en español y ellos ahí, dan su opinión, viste, acerca de qué piensan que es el bullying, o si conocen a alguien, o al dramatizar, hacer

historietas, cartulinas, todas esas cosas. Siempre se trabaja con esos contenidos, con ESI (ED5, N 1, E 4, Pr 324, R 1-3)

Con respecto al “(...) *bullying*...” como mencionó la docente N° 5, uno de los lineamientos que establece el presente documento desde el área de Lengua y Literatura (*Ciclo Básico* de la Educación Secundaria), gira en torno a “los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación” (p. 37) o sobre “el reconocimiento de la discriminación como expresión del maltrato” (p. 46) (*Ciclo Orientado* de la Educación Secundaria), todos estos contenidos dentro de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008, 2010), ya que para Kaplan (2009, p. 100) “La humillación como acto del lenguaje siempre resta...”.

Por su parte, la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206, en su Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, artículo 11, establece en su inciso f)-Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. Tomando como referencia el *bullying*, este contenido transversal, también se ve plasmado en uno de los Programas áulicos del docente N° 1.

EVALUACION:
La evaluación será de diagnóstico, de proceso, formativa y de resultado. Se tendrán en cuenta los siguientes criterios:.

- Manejo conceptual de contenidos.
- Interpretación de consignas.
- Adecuada utilización del vocabulario y gramática.
- Resolución de situaciones problemáticas.
- Presentación en el cumplimiento de las tareas.
- Respeto por las normas de convivencia.

CONTENIDO E.S.I.:
Los alumnos trabajarán con una lectura que tenga que ver con el 'Bullying', los hábitos de convivencia y socialización.

BIBLIOGRAFIA:

- Opportunity Beginner. Amanda Maris.
- What's up 1. Students and workbook. (Pearson Longman)

(DProg, D1, E1)

En el Programa del mencionado docente, también se ve plasmado otro contenido: “los hábitos de convivencia y socialización”. Este contenido, se fundamenta en uno de los propósitos formativos del presente documento: “Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria” (*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, 2008, p. 13).

Donde trabajamos, digamos, no solamente todo lo que sea educación sexual, digamos, porque ellos a veces mal interpretan eso, viste. Entonces trabajamos con ESI, tipos de verle a la otra persona. Cómo te puedo decir. O sea, de cómo se viste, si porque visten esto, ya sos tal cosa, o también el respetar digamos las diferencias sexuales. Sí, digamos, también eso... (ED5, N 1, E 4, Pr 326, R 1-5).

Entonces, aceptar que tenemos chicos con diferentes tendencias sexuales. Tenemos padres con diferentes realidades que no son las clásicas, tipologías familiares tradicionales. Entonces, esa apertura nos da la educación sexual integral (ED9, N 1, E 6, Pr 130, R 29- 32)

Siguiendo uno de los propósitos de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008), desde el área de Lengua (*Ciclo Orientado* de la Educación Secundaria), otros de los tópicos centrales que abordó la docente N° 5, aparte del *bullying*, son las *diferencias sexuales* al igual que la docente N° 9 quien también abordó cuestiones sobre las “(...) *diferentes tendencias sexuales...*”. A su vez, la participante N° 9 mencionó, en su entrevista, sobre *tipologías familiares* coincidiendo con uno de los contenidos que expresa el presente Documento: “la reflexión y el reconocimiento de: el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia a lo largo de la historia” (*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, 2008, p. 46).

Otro de los factores culturales que emergió del análisis fue la *Inclusión del grupo-clase*.

Para modificar dicha inquietud pedagógica de la estigmatización, necesitamos abordar sistemáticamente los vínculos y las emociones como dimensiones centrales en las reproducciones de la vida social. Kaplan (2009), por su parte, sostiene que dichas emociones se van constituyendo en un objeto legítimo y que a su vez pueden plantearse desde un paradigma socio histórico sobre las relaciones humanas. Por lo tanto, educar en una sociedad con inclusión, una sociedad más justa y equitativa debe ser uno de los objetivos de la educación argentina.

Arrancan de la nada, entonces para ellos hay que diseñarles actividades diferenciadas, pero siempre manteniéndoles con el grupo-clase (ED1, N 1, E 1, Pr 039, R 1-3)

Sí tenemos los chicos especiales que son para la inclusión, y tienen acá el equipo pedagógico que los trata, que nos ayuda (ED6, N 1, E 5, Pr 063, R 1-3)

“(...) diseñarles [a los alumnos que provienen de Alberdi] actividades diferenciadas, tal como sostuvo el docente N° 1 o para “(...) los chicos especiales...” como mencionó la docente N° 6, es uno de los desafíos para los docentes, según Marchel et al. (2015), la selección y diseño de las propuestas didácticas para ese grupo de alumnos.

Lo que estoy intentando hacer ahora es que ellos se adapten al grupo-clase al nuevo, tratar de que ellos se acerquen mínimamente, por lo menos, a manejar los contenidos que manejan sus compañeros (ED1, N 1, E 1, Pr 041, R 1-3)

Este “complejo y desafiante escenario” (Marchel et al., 2015, p. 82) de la *diversidad e inclusión*, llama a reflexionar sobre el “proceso de comparar y contrastar” (Arcuri, 2015, p. 56)....

Y se trata en lo posible de incluirlo en el grupo (ED3, N 1, E 3, Pr 137, R 1)

Yo generalmente me adapto. Cuando hay muchos o por lo menos, la mayoría del grupo-clase tiene las herramientas necesarias, las trabajamos igual. La hacen de a pares. La idea es incluirlos a todos (ED8, N 1, E 6, Pr 064, R 1-3)

(...) y cuesta mucho a su edad porque es la aprobación del grupo de pares y el grupo de pares que, en este caso, pasan todo el día juntos, puede aumentar o disminuir su status dentro de ese grupo y ellos ven, lo ponen a eso primero (ED8, N 1, E 6, Pr 194, R 1-4)

Sí. Porque al haber una diferencia, ellos son muy rápidos a la hora de separarlos, separarse. Son muy rápidos. Se agrupan según tal cosa o tal otra y es muy rápido el estar incluido al estar excluido. Entonces, se trata de que no pase eso. Se trata mucho (ED8, N 1, E 6, Pr 242, R 1-4)

Según Rosenberg (2015, p. 40), “La interculturalidad y los derechos humanos deberían estar siempre presentes en todo plan de clase, ya que es desde ahí que los conceptos de inclusión y diversidad pueden ser realmente vividos en carne propia”.

La *Ley de Educación* N° 1613, hace eco sobre la *inclusión* a través de la igualdad de oportunidades, con equidad. Mientras que la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206, en su Capítulo II, Artículo 11, especifica en su inciso a)-*Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales* y en su Artículo 79 sobre Políticas de Promoción de la igualdad educativa, por medio del Ministerio de Educación, se fijará y desarrollará políticas de *promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores*

socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

5.4.1-Conclusión

En cuanto a los **Factores decisivos para la enseñanza del inglés** como última **Categoría** de análisis, se pudo corroborar que los participantes informaron que los factores *políticos, afectivos, contextuales, tecnológicos y, culturales* también inciden sobre las *creencias pedagógicas* (Raouf, 2009; Díaz et al., 2010a; Griva y Chostelidou, 2011; Valsecchi y Ponce, 2015).

En lo *político*, los informantes manifestaron su desacuerdo con la implementación de la política provincial sobre el *P.A.I.R.* Si bien el objetivo es que el alumno apruebe los espacios curriculares con la elaboración y presentación de este Documento al culminar cada trimestre, para algunos docentes, el *P.A.I.R.*, presenta contradicciones y debilidades. Contradicciones en el sentido de no contemplar el *proceso y avance* de aprendizaje del alumno. Y debilidades, en el sentido de reducir contenidos y objetivos.

Con respecto a lo *afectivo*, los informantes revelaron que en la actualidad, algunos de los factores que también inciden sobre las prácticas áulicas, se focalizan sobre la *ausencia de acompañamiento de los padres-tutores, vinculación docente-alumno y vinculación institución- alumno.*

En relación con lo *contextual*, también se evidenciaron algunos elementos que influyen, según los participantes, sobre las creencias de los docentes: *ausentismo, predisposición, hábitos y limitaciones de contenidos curriculares.* Éste último elemento tiene vinculación con uno de los factores planteados en este apartado. En el factor *político* se planteó la cuestión del *P.A.I.R.* que con la implementación de este documento, los contenidos curriculares de Lengua Extranjera sufren inestabilidad, donde algunos temas se priorizan y se dejan de lado otros contenidos.

Lo *tecnológico* también tuvo sus aciertos y desaciertos. La tendencia del siglo XXI a nivel educativo, exige la implementación de las *Tics* para desarrollar las propuestas áulicas. Los docentes informaron que este nuevo entorno digital (Prensky, 2001; Leceta y Castro, 2014; Lescano, 2014), es una gran ayuda y herramienta que beneficia y facilita el abordaje de la gramática en un contexto áulico. Pero también informaron que el Programa *Conectar Igualdad* (Marino, 2011; Braun et al., 2012) hubiese sido de gran ayuda si se tomara en cuenta algunas cuestiones por ejemplo, capacitación previa a los docentes sobre el manejo de las netbooks en el aula.

Y en cuanto a lo *cultural*, también fue un factor muy importante que influyó positivamente, según los informantes, en sus decisiones a la hora de abordar su especificidad. La competencia intercultural según Byram et al., (2002), está relacionada con las actitudes, habilidades y los valores. Estas cuestiones surgieron no sólo en las sesiones de entrevistas, sino también en las observaciones y algunas producciones de los alumnos, donde cada docente enfatizó la importancia de la interculturalidad para comparar culturas e idiomas diferentes.

En el siguiente Capítulo, se expondrán la discusión y conclusiones finales del presente trabajo.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Índice

	Pág.
CAPÍTULO VI	298
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
Índice	299
6.1-Introducción	300
6.2-Discusión	313
6.3-Conclusiones finales	316
6.3.1-Nuevos aportes teóricos: <i>La metáfora de LAS IDEAS SON CONSTRUCTOS como procesos cognitivos</i>	323
6.4-Recomendaciones para futuros proyectos investigativos	323

6.1-Introducción

En este último Capítulo se presentarán tres diferentes apartados:

En primer lugar, se presentará la *Discusión* de la investigación. En esta sección se desarrollarán las *Preguntas de investigación*.

En segundo lugar, se darán a conocer las *Conclusiones finales* a las que se arribó después de llevar a cabo el análisis cualitativo de los resultados y, dentro del mismo apartado, a través de una metáfora, se desarrollará un nuevo marco conceptual de relevancia a partir de los datos analizados en el Capítulo anterior y,

En tercer lugar, se recomendarán algunas vías *para futuros proyectos* investigativos y así de esta manera ampliar la temática en la que se ha centrado la presente investigación.

6.2-Discusión

En la presente investigación, con enfoque cualitativo, me propuse indagar sobre la cognición actual de un grupo de docentes de inglés de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática y de qué manera algunos factores inciden considerablemente en sus prácticas áulicas.

En el Capítulo II del *Marco conceptual de la investigación: fundamentación teórica*, se presentaron y compararon los distintos estudios a nivel local, provincial, nacional e internacional, que se han ocupado sobre cuestiones de *cognición docente, enseñanza de la gramática, las creencias pedagógica-didácticas, la incorporación de la interculturalidad/diversidad cultural, las tics y el uso de los distintos enfoques y métodos* para la enseñanza del inglés. Si bien cada uno de esos estudios ha tenido objetivos, problemáticas, enfoques, diseños, instrumentos de recolección de datos y resultados totalmente diferentes, todos ellos sirvieron de base para esta investigación. Es por esa razón, que considero de suma relevancia enfocar mi trabajo sobre los que los docentes en inglés *saben, creen, piensan, hacen, enseñan y evalúan* en su quehacer cotidiano dentro del aula, más si se trata de un contexto muy diverso, vulnerable y poco investigado en la Argentina desde el ámbito de *TESOL*, que es el contexto formoseño sobre la enseñanza de la gramática desde el área de Lengua Extranjera, inglés.

La pregunta central que orientó la presente investigación fue:

1-¿De qué manera los docentes de inglés como Lengua Extranjera de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa, perciben la cognición para el abordaje de la gramática?

El objeto de estudio de esta investigación sobre la manera de enseñar la gramática desde lo cognitivo y de su resignificación dentro de los programas de estudios del espacio curricular de inglés como Lengua Extranjera en la escuela secundaria de la

ciudad de Formosa, se enmarca dentro de un área prioritaria a nivel nacional e internacional que consiste en la *enseñanza de Lenguas Extranjeras*.

El abordaje de la gramática, se ha constituido en un gran desafío para quienes les interesan los aspectos formales de la enseñanza del idioma inglés y de la gramática. Esto es un desafío que los docentes deben encarar día a día desde sus lugares de trabajo. La incorporación de la enseñanza del inglés en la educación formal al igual que las formas en que se aborda la gramática en el ámbito local, ha tenido una larga historia, partiendo de un modelo imperialista, que era el reflejo de la *marginalización* hasta la actualidad. Sin embargo, aquel estilo de la *superioridad* que caracterizaba a algunos métodos, aún sigue presente en las aulas de Lenguas Extranjeras (Wedell y Malderez, 2013).

Desde entonces y a partir de la incorporación y cambios que se han producido en relación con las teorías y métodos de enseñanza (Richards y Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Maley, 2003; Wilson y Peterson, 2006; Barboni, 2012), en las actuaciones profesionales o prácticas pedagógica-didácticas del docente subyacen algunos aspectos o teorías para el abordaje del inglés.

A partir de las sesiones de entrevistas; de los registros etnográficos y de los documentos a los cuales tuve acceso durante el trabajo de campo, puedo afirmar que la forma en que los docentes perciben la cognición está en estrecha relación con algunas creencias pedagógicas. Identifiqué una gran variedad de aspectos cognitivos que de una u otra manera inciden en sus actuaciones profesionales. Entre esas creencias pedagógicas, emergieron: la *experiencia personal*; *prácticas áulicas*; *teorías de enseñanza* y; *opiniones de los docentes*.

La mayoría de los docentes informantes coincidieron que la *experiencia personal* fue un factor muy importante, y que esta experiencia o historia de vida tuvo su repercusión hoy en día en sus respectivas prácticas áulicas. Los participantes, manifestaron en sus cogniciones, la imperiosa necesidad de plantear cambios significativos para mejorar la calidad educativa de los jóvenes que asisten actualmente a las diferentes escuelas que participaron de este estudio. Uno de los cambios, se relaciona con la atención a la *diversidad* (Helver, 2015). Los *contenidos curriculares* se deben adaptar según la diversidad, el grupo-clase, materiales didácticos y la metodología de enseñanza. Todo esto, en función del contexto específico, en este caso, el contexto local formoseño.

Para los informantes, la ***experiencia vivida*** en la educación secundaria y en el Profesorado, tuvo una fuerte influencia en sus prácticas pedagógicas. En las narraciones durante las sesiones de entrevistas, algunos de los participantes como Karen (*docente N° 3*) y Ricardo (*docente N° 8*) revelaron que la gramática durante su educación secundaria no ocupaba un lugar privilegiado dentro de los contenidos curriculares. Eran otros los intereses de los docentes en esa época. Mientras que otros docentes, en el caso de Ceferino (*docente N° 1*), Clara (*docente N° 2*) y Susana (*docente N° 9*) afirmaron lo contrario. La gramática durante su educación secundaria era la base y se priorizaban los aspectos gramaticales. A los profesores informantes, les moviliza en gran medida, su compromiso e interés genuino con la enseñanza del inglés en contextos áulicos. Muchos de ellos, hoy, por cuestiones de *diversidad de*

abordaje o *exigencias recibidas* por el monitoreo constante del equipo técnico del I.P.P. (Instituto Pedagógico Provincial) perteneciente al Ministerio de Educación provincial, implementan un modelo pedagógico pertinente a su grupo-clase para encarar su disciplina. Nunca dejaron de lado la parte formal de la gramática. Algunos optan por trabajar la gramática desde una mirada estructural, mientras que otros, optan por trabajarla en contextos de uso. Dado que las concepciones pedagógicas de cada docente, como las *experiencias previas* de aprendizajes vividas (en la secundaria y/ o en el Profesorado), según mencionaron estos docentes, inciden de una manera u otra sobre las *propuestas áulicas, abordajes, metodologías y políticas educativas formoseñas*, es necesario que los informantes sean conscientes de sus creencias pedagógica-didácticas con el fin de reflexionar sobre estas cuestiones y mejorar sus quehaceres educativos a nivel local.

También la experiencia vivida en el Profesorado marcó huellas indelebles en algunos informantes. La docente N° 3, sostuvo que durante su formación, eran pocos los docentes que se ocupaban del *conocimiento previo* del alumno al ingresar a la Carrera. Esta frustración, sirvió de base a la docente para la reflexión (Edge, 2011; Porto, 2012) porque cualquier conocimiento se construye en base a lo adquirido previamente. Las historias de vida sirven a los docentes como una manera de reflexionar sobre sus percepciones en relación con el abordaje de sus disciplinas en un contexto áulico (Murray y Christison, 2012; Wedell y Malderez, 2013).

Otra forma de concebir las cogniciones de los informantes de esta investigación fue a partir de sus *prácticas áulicas*. En la actualidad, los docentes participantes resaltaron la importancia de partir de los conocimientos previos que poseen los alumnos que asisten a los diferentes establecimientos educativos que forman parte de esta investigación. Es importante partir de esta base, ya que cada alumno posee una realidad diferente. Dentro de esta realidad, surge uno de los componentes que se vincula con la cognición docente: la *evaluación*. La cuestión de la evaluación en las escuelas secundarias, no precisamente del circuito cinco, sino en casi todas las escuelas públicas de la ciudad de Formosa, en la actualidad, lo que se sugiere desde el Ministerio de Educación, es la evaluación por *capacidades*. Esta es una nueva modalidad de evaluar a los jóvenes del siglo XXI a nivel local por cada trimestre durante el ciclo lectivo. A partir de las *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* (2012), este Documento Oficial interpela a los docentes de nivel secundario de todas las áreas, a transformar la escuela en un ambiente de reflexión desarrollando y potenciando en cada alumno diferentes capacidades y valores que exige la sociedad actual y de esta manera, desenvolverse con facilidad en cualquier ámbito. Una de esas potencialidades de las que disponen los docentes de inglés de la ciudad de Formosa, se basa en la fuerte influencia del Guaraní en las aulas de Lengua Extranjera. Más allá de los intereses de los informantes sobre los aspectos gramaticales, demuestran un interés genuino por la lengua oral. Diferentes docentes recurren a estrategias para incentivar su materia. Algunos de los informantes recurrieron a las traducciones, haciendo uso del *Google Traductor*, diccionarios online; otros recurren a la comparación de lenguas (las estructuras del español-inglés); otros recurren a la repetición de palabras o al contraste de los símbolos fonéticos del idioma Guaraní e inglés. El Guaraní forma

parte de la realidad contextual del alumno y docente, en fin, es parte de la realidad formoseña.

A través de los diferentes instrumentos de recolección de datos, identifiqué tres formas diferentes sobre la manera en que los docentes evalúan a los alumnos. Para el primer grupo, la evaluación se basa solamente en contenidos desarrollados durante el trimestre. Para el segundo grupo, la evaluación se focaliza en lo procesual mientras que el tercer grupo, hace hincapié sobre las capacidades.

La manera en que concibe el primer grupo de docentes la evaluación se basa en los métodos tradicionales, donde la atención recae solamente sobre los temas desarrollados ya sean estructuras gramaticales o manejo de vocabulario específico de cada unidad temática. Para los docentes de este grupo, la prioridad es que los alumnos manejen los temas tratados sin tener en cuenta otros aspectos como las capacidades o los avances que tuvieron los alumnos durante el primer trimestre o cuatrimestre. Lo procesual entraría en un segundo plano. Las docentes N° 3 y 7 mostraron su inclinación por evaluar lo aprendido en cada trimestre *“Generalmente lo que uno evalúa son los contenidos que uno fue desarrollando en el trimestre...”* (ED3), y; *“Evalúo, digamos, que apliquen la estructura correctamente...”* (ED7).

El segundo grupo de docentes como los informantes N° 2 y 8, percibieron la evaluación como una forma valorar el esfuerzo realizado por cada alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua. En sus narraciones, no se especifican si la evaluación giraba solamente en torno a contenidos o capacidades. Por ejemplo, el docente N° 1 Ceferino afirmó lo siguiente: *“Pero los voy evaluando de manera diferenciada, de acuerdo al avance del proceso de ellos”* (ED1), y; el docente N° 8 (Ricardo) apoya la postura de *“(...) evaluar los procesos de acuerdo a las exigencias de la materia”*.

La percepción del último grupo de docentes, es totalmente diferente a las visiones mencionadas anteriormente sobre la manera de evaluar a los alumnos en contextos vulnerables. En esta oportunidad, la informante de este grupo, percibió la evaluación como una manera de desarrollar y reforzar en los alumnos las capacidades cognitivas, desarrollando en cada uno de ellos los contenidos desarrollados y evaluandolos en función de sus capacidades. La docente N° 5, sostuvo que *“se evalúa más las habilidades, las capacidades que tienen ellos dentro del curso o de la materia. Y el trabajo con otros...”*. Como se puede notar, una sola docente (caso N° 5), en su entrevista, siguió la línea establecida por la *Resolución N° 314/12 sobre las Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena* (2012). Sin embargo, una muestra de la evaluación proporcionada a sus alumnos, presenta una contradicción entre lo *dicho* durante la entrevista y lo *realizado* durante la evaluación. En la evaluación, se visualizan contenidos desarrollados y actividades de completamiento con estructuras gramaticales. La evaluación de esta docente no presentó evidencias sobre capacidades como *Comprensión lectora; Producción escrita o Trabajo con otros*.

Estas tres concepciones de la forma de evaluar no solamente debilita el esquema sobre los postulados que sugiere la política educativa provincial sobre una propuesta

pedagógica centrada en los procesos cognitivos sino que invita a reflexionar sobre lo que *hacen, piensan, dicen, enseñan y evalúan*, que en eso consiste la cognición docente. Y una vez más, las tres visiones sobre la manera de evaluar refuerzan la idea de Wedell y Malderez (2013) de que en alguna parte del mundo, los métodos tradicionales siguen vigentes en las aulas de Lenguas Extranjeras.

Las creencias pedagógicas de los docentes, también se vinculan con otros componentes de la cognición: las **teorías de enseñanza**.

Si bien en estos últimos años se han ido produciendo modificaciones en relación con la manera de enseñar la gramática en un contexto formal áulico, partiendo desde el método tradicional hasta llegar a lo que hoy es la pedagogía del Postmétodo (Kumaravadivelu, 2003b, 2006, 2008; Barboni, 2012; Banegas, 2014; Soto, 2014), aún en las clases de Lengua Extranjera, en la ciudad de Formosa, siguen prevaleciendo los rasgos distintivos del Conductismo. La mayoría de los informantes conciben el método tradicional como una única manera de enseñar el idioma inglés en contextos específicos. Tanto en las entrevistas, en las prácticas o como en las evaluaciones tomadas por la mayoría de los informantes, se ven los aspectos del método gramática-traducción (Grammar-translation method) (Burgess y Etherington, 2002). En los siguientes extractos se visualizan esos aspectos: “*Yo al principio empecé a enseñar con la vieja metodología a pesar de haber hecho eso en mi práctica porque era más cómodo, porque me parecía más sencillo*” (ED2, N 1, E 1, Pr 071, R 1-3); “*Como que nosotros también venimos con esa teoría vieja del libro, del que está todo ahí, que tenemos que...o el pizarrón como hoy te decía*” (ED3, N 1, E 3, Pr 195, R 3-4); “*A lo tradicional. Volvamos al escrito y vamos leyendo*” (ED6, N 1, E 4, Pr 361, R 1). Dentro de este método, también surgió la enseñanza por repetición que si bien algunos docentes están en desacuerdo, otros apoyan la idea de recurrir a este método de enseñanza.

Esta manera de percibir la enseñanza del inglés, según los informantes, tiene su origen en las experiencias previas vividas por los propios docentes durante su formación académica. Los docentes en formación pasan horas y horas en el aula adquiriendo e internalizando métodos y teorías de enseñanza. Sánchez (2011, p. 121) sostiene que estas “primeras experiencias modelan las filosofías de los docentes respecto a la docencia y dan formas a las creencias que se desarrollan con anterioridad al período de formación docente inicial”. Entonces, las concepciones que los docentes poseen en relación con sus creencias pedagógicas, surgen de las primeras huellas indelebles adquiridas por sus pasos durante el Profesorado.

La siguiente pregunta que orientó la investigación se formuló de la siguiente manera:

2-¿Qué supuestos teóricos, creencias pedagógicas y factores decisivos subyacen en las prácticas pedagógica-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas secundarias N° 1, 3, 4, 5 y 6 de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática?

Teniendo en cuenta los datos obtenidos de las *entrevistas*, de las *observaciones de clases* y de algunos *documentos*, se puede deducir que los supuestos teóricos subyacentes en las prácticas pedagógicas de los nueve informantes para el abordaje de la gramática en la clase de inglés, en mi contexto de investigación, radica en primer lugar sobre la *Enseñanza del inglés y la realidad contextual* y en segundo lugar, sobre los *Paradigmas de la enseñanza del inglés* en contexto específico.

Resultó muy interesante en este estudio cualitativo el hecho de que los docentes participantes hayan enfatizado la fuerte influencia que tiene la *realidad contextual* de los alumnos sobre las prácticas áulicas para la enseñanza del idioma inglés en la comunidad del circuito cinco de la ciudad de Formosa. Los participantes informaron que para el abordaje de la gramática, es imprescindible la reflexión y adaptación de los contenidos curriculares al *contexto real* de los alumnos. Los lineamientos de la Política educativa provincial, interpela a los docentes de todas las asignaturas en el nivel secundario (*Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*, 2012) de la mencionada ciudad de abordar sus disciplinas, partiendo de la realidad de los alumnos y en contextos reales, teniendo en cuenta la diversidad del grupo-clase, edad, necesidades e intereses de los alumnos.

Una realidad contextual de la mencionada comunidad para la enseñanza de la gramática es la *comparación* de lenguas. Los informantes señalaron que para la enseñanza del inglés recurren a la comparación de las estructuras del inglés y de la lengua materna (español). Para ellos, les resulta más fácil este método de enseñanza. Los alumnos están en constante comparación, contrastando su cultura con otras culturas (Salcedo y Sacchi, 2014). A través de esta comparación de culturas, la perspectiva intercultural, enfocada desde lo cognitivo (Borg, 2003a, 2006; Andrews, 2003), cobra más relevancia en este ámbito educativo donde una de las lenguas de mayor circulación en Formosa junto con el inglés, es el contacto del idioma Guaraní. La influencia de esta lengua autóctona y su implicancia en el ámbito local, forman parte de otra realidad formoseña desde el ámbito educativo formal. Los informantes resaltaron la relevancia de trabajar con el Guaraní como un plus e ir comparando no sólo la fonética o estructuras sino también valorar, respetar y aprender de la otra cultura vecina (CBC, 1995; NAP, 2007).

Dentro de los supuestos teóricos subyacentes también emergieron los *Paradigmas de la enseñanza del inglés*.

De acuerdo con los resultados obtenidos de los tres instrumentos, se puede interpretar que entre las teorías que sustentan actualmente las prácticas de los docentes participantes de esta investigación, figuran en primer lugar el *Conductismo* y en segundo lugar el *Constructivismo*. Si bien en las sesiones de entrevistas los informantes resaltaron la importancia del Constructivismo en sus aulas, se presentaron contradicciones en las observaciones de clase y en las diversas producciones de los alumnos. Contradicciones entre lo que *dicen* y lo que *hacen*. Esta investigación sostiene que la mayoría de los participantes recurren a los métodos tradicionales, como la gramática traducción, donde hay una fuerte presencia de la enseñanza por *repetición-memorística* y de actividades que implican *traducciones* y *completamientos*.

Los resultados obtenidos son de gran relevancia para los docentes de inglés que ejercen esta hermosa profesión en el nivel secundario. Poder conocer cuáles son las teorías que actualmente subyacen en las prácticas habituales servirá como una guía u orientación a cada uno de los docentes a la hora de abordar la gramática anclándola dentro de los aspectos cognitivos.

Actualmente, el problema que parecen encontrar los docentes de inglés, en especial, de la ciudad de Formosa, es que muchas veces adoptan un método (ya sea tradicional o constructivista) de enseñanza para llevar a cabo sus actividades áulicas a pesar de que muchos de esos métodos traen frustraciones o falencias. Falencias en el sentido de que, algunos métodos solamente priorizan aspectos como la *memorización* de reglas gramaticales como estrategias de enseñanza y de contenidos, mientras que otros se focalizan en las competencias comunicativas (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Cenoz Iragui, 1996; Baleghizadeh y Farshchi, 2009) a través de actividades interactivas partiendo del conocimiento previo que posee el alumno para llegar al aprendizaje significativo.

También sucede que, a pesar de haber estudiado las distintas teorías y métodos de enseñanza en el Profesorado, deciden adoptar una sola teoría sin tener en cuenta el conocimiento previo del alumno, los intereses, la predisposición, las motivaciones o el entorno sociocultural que rodea al mismo. En este sentido, la *formación en los Profesorados* (Ávalos, 2002; Díaz et al., 2010b; Hernando, 2012; Çapan, 2014; Barrios, 2015; Llana, 2015; Valsecchi y Ponce, 2015) como un factor cognitivo que incide en las prácticas del docente, cumple una importante función en la vida de los futuros docentes. Por cierto, la docente N° 3, en su entrevista, señaló: “...*todos los métodos que te enseñan en el profesorado cuando venis a la realidad no sirven. Son muy pocos los que sirven*”. Esto es reforzado por el docente N° 1 en su entrevista: “...*creo que la mayoría de los docentes salen bastante bien preparados pero al llegar a las aulas nos encontramos con otras situaciones y realidades muy diferentes a los que nosotros habíamos estudiado*”. Si bien la cuestión del *Profesorado* es un tema que aún se sigue debatiendo, apoyo la idea de Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012) al decir que la escuela al igual que los docentes, deben promover cambios significativos en la educación secundaria. En esos cambios, entra en juego la adopción pertinente de los métodos a usar para desarrollar las actividades propuestas y de esa manera, obtener buenos beneficios y resultados coherentes, pero que la adopción de esos métodos de enseñanza gire en torno a la realidad contextual de los alumnos, de sus capacidades y de los contenidos curriculares a enseñar (Batista y Salazar, 2003).

Entonces, la falencia surge allí. Los docentes recurren a diferentes teorías de forma implícita para abordar su espacio curricular y saber de qué manera pueden encarar los aspectos gramaticales en las aulas. Razón por la cual, el profesor de inglés debe reflexionar y optar por una teoría que para él/ella le resulte más eficaz y práctico para el abordaje de su asignatura con el fin de afrontar con éxito los desafíos educativos del siglo XXI.

Con respecto a los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados, emergieron los siguientes condicionantes: *Políticos, afectivos, contextuales, tecnológicos y culturales*.

Para esta investigación, opté por indagar un aspecto importante para la enseñanza de las lenguas: la *gramática desde lo cognitivo*. La *gramática* es un aspecto constitutivo de la enseñanza del discurso que cobra relevancia en el ámbito educativo formal.

Según Borg (2003a), la *gramática* es un buen aspecto para indagar algunos de los componentes de la *cognición docente*. De acuerdo con Borg, y algunos autores como Phipps y Borg (2009); Sánchez (2010); Richards (2011), muchos de los componentes o factores provienen de diversas fuentes y esos factores, inciden considerablemente en las prácticas del docente. Una de ellas proviene del *conocimiento práctico y pedagógico de la materia* por parte del docente. A esto hace referencia Sánchez (2012) sobre la importancia del conocimiento de la materia. Sin embargo, y en base a los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados, diferentes factores provienen de diversas fuentes que de una u otra manera han influenciado en las clases de inglés de los informantes de esta investigación.

A nivel de la Política Educativa Provincial, hay dos factores que, según los docentes informantes, se plantean diferentes visiones. Una tiene que ver con el Programa de *Metodología de Transición Asistida (El desarrollo de las capacidades en la escuela secundaria: Un marco teórico, 2010)*. Este Programa, involucra a varias escuelas de nivel secundario, cuya propuesta se basa en la enseñanza, aprendizaje y evaluación por *capacidades*. El desarrollo de las capacidades, se efectúa en todos los espacios curriculares, teniendo en cuenta los contenidos desarrollados. Si bien algunas escuelas priorizan el desarrollo de las capacidades en los primeros años de la educación secundaria: 1°, 2° y 3° año del *Ciclo Básico Secundario*, hay otras escuelas involucradas que priorizan el *Ciclo Básico* y el *Ciclo Orientado* para el desarrollo de este Programa. Dentro del núcleo de capacidades básicas a desarrollar figuran las siguientes: *Comprensión lectora, Producción escrita, Juicio crítico, Resolución de problemas* y, *Trabajo con otros*. Este Programa se sustenta en los contenidos curriculares, teniendo en cuenta la diversidad del grupo-clase con el fin de que los alumnos integren y profundicen algunas de las habilidades como *leer y escribir* que conforman las capacidades mencionadas.

Otro factor que conforma esta política educativa provincial es la cuestión del P.A.I.R (*Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación*). La propuesta de este Documento se basa en el repaso de los lineamientos establecidos por la *Resolución Ministerial N° 4750/12* y reformulada en el año 2017 con la *Resolución Ministerial N°1786/17* que aprobaron las pautas de la organización escolar para la elaboración e implementación de este Documento. Algunas de las Pautas son las siguientes:

- ✓ Para el P.A.I.R, se destinan las dos últimas semanas previas al cierre de cada trimestre/cuatrimestre.
- ✓ Esas semanas, el docente no desarrolla contenidos nuevos.
- ✓ El P.A.I.R del 1° trimestre tiene vinculación con el P.A.I.R del 2° trimestre y así sucesivamente con el fin de complejizar los contenidos y desarrollar las capacidades establecidas en el mencionado Documento.

A pesar de esto, los informantes de esta investigación, tienen otra concepción en relación con esta política educativa actual. Esta concepción se enmarca dentro de las

priorizaciones y reducciones de contenidos curriculares que exige este Documento a todos los docentes formoseños de todas las disciplinas.

La lectura que los docentes hacen del *P.A.I.R* es que este Documento les habla del facilismo y de inclusión sin calidad. Facilismo en el sentido de que, según los informantes, los alumnos especulan y dependen de esta instancia que dura solamente dos semanas para la aprobación del espacio curricular, descartando algunos contenidos y priorizando otros. Y los alumnos ya adquieren este hábito de esperar la aplicación de este Documento para estudiar y aprobar la materia. Hay dos cuestiones que preocupan a los docentes de nivel medio de la mencionada ciudad. En primer lugar las *limitaciones* de los contenidos y en segundo lugar, que en esta instancia evaluativa y de recuperatorio, no se toma en cuenta lo *procesual*, sólo las capacidades.

Si bien la educación formoseña actual, se basa en los principios básicos del desarrollo de capacidades en los alumnos del *Ciclo Básico* y *Ciclo Orientado*, a través de la propuesta del *P.A.I.R* en las escuelas de nivel medio, los informantes demostraron una valoración negativa sobre esta nueva política educativa. Ellos reconocieron la importancia de enseñar el idioma inglés en contextos muy particulares, donde la realidad del contexto es diversa. Una de las realidades radica en las *priorizaciones y limitaciones* de los contenidos a desarrollar por trimestre. Los participantes en sus respuestas mostraron similitudes sobre la manera de concebir la enseñanza del inglés, *priorizando contenidos y bajando objetivos*. La política educativa debe ser flexible, atender a la diversidad sin recurrir al facilismo. En algunas de las respuestas de los participantes se ven las diferentes posturas:

“Esa es la realidad, digamos. Esa es la realidad. De 5 contenidos, tenemos que dar 3, y en el momento del PAIR...” (ED4, N 1, E 4, Pr 078, R 4-5); *“(...) que realmente limita mucho lo que se quiere lograr desde el área, fue en mi caso, obviamente lo tenemos que hacer porque es...”* (ED8, N 1, E 6, Pr 200, R 2-3); *“Supuestamente, es una contrariedad. Porque es un proceso anual, pero vos tenés que basarte en el P.A.I.R para recuperar alumno”* (ED6, N 1, E 5, Pr 131, R 1-2).

Estas y otras posturas, demuestran los resultados de esta propuesta educativa provincial y nuevamente me remito a la cita de la docente N° 6 *“(...) El P.A.I.R, te obliga”* (ED6, N 1, E 5, Pr 121, R 1). A pesar de esta obligación, imposición, los docentes de todas las disciplinas, tratan de ejecutar este Documento adaptando al grupo-clase y al contexto real del alumno.

Una cuestión que amerita profundización en este apartado tiene que ver con los *horarios reducidos*. Es importante aclarar que de las 5 escuelas involucradas en este estudio, 3 de ellas están funcionando también en turno intermedio. La escuela secundaria N° 1, desde el mes de abril del año 2017 funciona en la otra sede de mi investigación, en la escuela N° 3. La N° 1 funciona desde las 14. 20 hasta las 18: 00 horas. Mientras que la escuela N° 3 funciona desde las 07: 30 hasta las 11:10, albergando a los alumnos del *Ciclo Orientado* y desde las 11: 20 hasta las 14: 10 asisten los alumnos del *Ciclo Básico*. En el mes de marzo, según los docentes que trabajan en ambos establecimientos, planificaron y presentaron los proyectos y

programas áulicos con el horario normal. En el mes de abril, se produjo un cambio de establecimiento, de horarios y de turnos. Este nuevo cambio implicó, para los docentes de ambas escuelas, una reorganización de los programas áulicos porque en vez de dar 120 minutos de clase, actualmente dan 90 minutos. Y por falta de espacio físico, los alumnos que pertenecen a la escuela N° 1 se reagruparon por cursos y divisiones: dos cursos en el mismo salón. Por ejemplo, 1° “III” y 1° “IV” comparten el mismo salón de clase, en el mismo horario.

Esta realidad también sufre la escuela N° 4. Este establecimiento funciona por la mañana hasta las 11: 10 y de las 11: 20 funciona una escuela primaria hasta las 14: 10. De las 14: 20 hasta las 18: 00 funciona nuevamente la escuela N° 4. A diferencia de las otras escuelas mencionadas, los docentes de la N° 4, no necesitaban reacomodar los contenidos de sus proyectos áulicos, porque dicha escuela, ha estado trabajando en este horario y con este turno desde el año 2015. Y muchos de los informantes sostuvieron que la reducción de la carga horaria influye negativamente en el dictado de las materias, especialmente en el momento de aplicar el *P.A.I.R*, donde el docente debe volver a limitar sus contenidos y también objetivos.

Siguiendo con los condicionantes subyacentes en las aulas de los docentes participantes, en esta ocasión, surgieron los siguientes *factores afectivos*, como la *ausencia de acompañamiento de los padres-tutores*, la *vinculación docente-alumno* y; la *vinculación institución-alumno*.

Si bien los Documentos Oficiales a nivel nacional e internacional tales como la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206; *Marco General de Política Curricular* (2007); *Ley de Educación* N° 1613 y; *La Convención sobre los derechos del niño* (2006), resaltan el rol importante que cumple la familia dentro de la educación de los jóvenes, la realidad contextual de los alumnos que asisten a las escuelas participantes es totalmente diferente. Los docentes afirmaron que el acompañamiento de los padres en las escuelas es nulo. Cada docente reclama por las visitas de los padres-tutores y es tan vacío este acompañamiento que, después los resultados de las evaluaciones de sus hijos, no son las más buenas. Uno de los factores que surgió, según algunos docentes, fue el desinterés. Algunos padres no demuestran interés en acompañar a sus hijos durante este largo proceso y ahí se produce la falla. Retomo la frase de la docente N° 6 al señalar en su entrevista “*Me parece que, principalmente, el acompañamiento de los padres está fallando*”, (ED6, N 1, E 5, Pr 157, R 1-2). Esta es lamentablemente otra realidad de la comunidad educativa del circuito cinco. A pesar de que cada institución impulsa acciones diferentes para convocar a los padres tales como talleres, jornada de convivencia, la convocatoria es mínima. Este desinterés y la no participación de la familia en la escuela, también impacta sobre las prácticas en el aula.

La *vinculación docente-alumno* e; *institución-alumno* son dos factores que también inciden en la enseñanza de cualquier espacio curricular. Los vínculos afectivos entre docente-institución-alumno fortalecen el buen clima en el aula. Es en el salón de clase donde se va construyendo el conocimiento. Según el *Marco General de Política Curricular* (2007), para las prácticas áulicas, se necesita de la vinculación del otro, ya sea de los actores (docentes-alumnos), de la sociedad o de la misma institución

educativa. La capacidad que tiene el docente de entablar un buen vínculo radica en lo *afectivo*. La manera en que el docente enseña, se dirige y trata a los alumnos incide de forma positiva en los alumnos. Allí radica el secreto del buen vínculo.

Con respecto a los factores contextuales, emergieron 4 aspectos específicos: *Ausentismo, Predisposición, Hábitos y Limitaciones de contenidos curriculares*.

La asistencia irregular de los alumnos a la escuela es un tema que realmente preocupa a los docentes participantes. Algunos de los alumnos, dejan por un tiempo su escolaridad por diversos motivos. Algunos por trabajo, para solventar los gastos de la casa, otros, por cuidar a sus hermanos menores, algunos por problemas familiares o por enfermedad. Los malos resultados de los alumnos por el ausentismo, se evidencian en los boletines de calificaciones al cerrarse un trimestre. El factor del *ausentismo* también repercute en la entrega de las netbooks, en especial a los alumnos del 1° año del *Ciclo Básico Secundario*. Algunas escuelas toman como uno de los criterios para la entrega de las netbooks la asistencia regular de los estudiantes a la escuela.

La *predisposición* y el *hábito* tienen un enorme impacto en las tareas áulicas del docente. Al no existir una buena *predisposición* por parte de los alumnos, es difícil que se creen *hábitos* de estudio y de respeto en contextos áulicos. Los primeros hábitos se adquieren en la casa y nuevamente me remito al factor “*Ausencia de acompañamiento de los padres-tutores*” para resaltar la enorme labor que cumple la familia en la educación de sus hijos. Si los padres, como sostienen los informantes en las entrevistas, no acompañan a sus hijos y docentes, es difícil que se logre una mejoría en la educación.

Y culminando con este *factor contextual*, hay un elemento de suma relevancia en relación con el tratamiento de la gramática en la comunidad del circuito cinco de la ciudad de Formosa, porque es allí donde los docentes participantes hacen hincapié en la política educativa provincial: Las *Limitaciones de contenidos curriculares*. Las limitaciones curriculares se deben a las nuevas exigencias impuestas por la política educativa provincial. Si bien la *Resolución Ministerial N° 4750/12* estipulaba hasta noviembre del año 2017, la ejecución del *P.A.I.R* únicamente al cierre del tercer trimestre, con la nueva *Resolución Ministerial N° 1786/17*, la ejecución de este Documento provincial es al cierre de cada trimestre. Este Documento, como mencioné anteriormente, implica la *limitación* y a su vez la *priorización* de algunos contenidos. Según la propuesta del *P.A.I.R*, se deben priorizar 3 contenidos para que los alumnos tengan la posibilidad de obtener la aprobación de los espacios curriculares, desarrollando ciertas capacidades específicas. Según los informantes, al diseñar este Documento, no sólo se priorizan contenidos sino también se reformulan o muchas veces, se bajan objetivos. Esta es otra de las realidades educativas a nivel local.

Las herramientas *tecnológicas* también constituyen factores decisivos para el abordaje del idioma inglés en contextos educativos. Es tan fuerte el impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera que la educación del siglo XXI interpela a los docentes de todas las disciplinas a tener dominio de esta *competencia clave* que es la tecnología (Lescano, 2014). Por ejemplo, hoy en día, el *Google Traductor*, es una

herramienta que se está utilizando a nivel mundial y en contexto educativo. Los alumnos con un sólo click a través de los teléfonos celulares, acceden a la traducción del inglés al español o viceversa. Para los alumnos, les resulta más fácil y práctico recurrir a lo digital que a lo impreso (el diccionario bilingüe). Esto es uno de los beneficios de esta era digital para el abordaje de la gramática.

El manejo de la tecnología para Brunner (2000a) representa un nuevo desafío. Desafío en el sentido de que los docentes deben estar a la misma altura de los alumnos. Hoy en día, el *chip tecnológico* forma parte de la vida de los alumnos y los docentes, en parte, se consideran, inmigrantes digitales (Prensky, 2001). La *digitalización*, es otra realidad a nivel local. Si bien la tecnología ayuda a los docentes desde su especificidad a potenciar el *chip* de los alumnos considerados como nativos digitales porque nacieron en un mundo cibernético, según los informantes, se debería tener en cuenta una previa capacitación para los mismos sobre el uso de las netbooks. Para algunos participantes, el Programa de *Conectar Igualdad* no obtuvo los resultados esperados en la ciudad de Formosa. Los docentes resaltaron algunas debilidades, tales como la no capacitación previa a los docentes y la falta de conexión de la internet en las diferentes escuelas secundarias. Estas cuestiones, impidieron el uso adecuado de las computadoras portátiles en el aula.

Desde el ámbito *cultural*, como la *Diversidad; Respeto; Valores; E.S.I* y; la *Inclusión* son también factores decisivos a la hora de encarar algunas propuestas educativas. Tener dominio de esta *habilidad cultural* como hace referencia Bennet (1999), es otro gran desafío del siglo XXI a nivel educativo. Esta tendencia educativa influye considerablemente en las prácticas áulicas de los docentes participantes que trabajan actualmente en las 5 escuelas educativas. Educar a los alumnos desde la interculturalidad, implica educarlos en valores, comparando y respetando la cultura del otro. Hay un aspecto que caracteriza a las aulas de Lengua Extranjera en la ciudad de Formosa y consiste en la *diversidad*. Aquí reside la importancia de trabajar sobre la *inclusión* en el aula. Los alumnos que actualmente asisten a las diferentes escuelas de la comunidad del circuito cinco, de la mencionada ciudad, provienen de diferentes entornos. Cada alumno con experiencia, realidad y cultura diferente. Según la *Ley de Educación Provincial N° 1613 (2014)*, en su Título VIII, sobre la calidad educativa, Art 99, inciso *g*) sostiene que los contenidos y enfoques que formarán parte de los contenidos curriculares se deben *basar en la igualdad, la equidad, solidaridad y el respeto entre las personas sin distinción de ninguna naturaleza*. Esto fundamenta la decisión de incluir los aspectos interculturales dentro de los programas áulicos de cada especialidad para reforzar la competencia comunicativa intercultural en los alumnos (Byram, 1997) y formar buenos ciudadanos.

Y la última pregunta que orientó el presente trabajo fue la siguiente:

3- ¿Cómo inciden esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés?

El abordaje de la gramática desde lo cognitivo en el área del inglés como Lengua Extranjera, ha sido y sigue siendo un tema de gran debate y de controversia (Sánchez Pérez, 1992; Baleghizadeh y Farshchi, 2009; Rodríguez Gonzalo, 2012; Çapan, 2014;

Raouf, 2009; Llopis García et al., 2013). Para el abordaje de cualquier espacio curricular, el docente, necesita de un buen dominio y conocimiento, en este caso si se trata de una Lengua Extranjera/Segunda. Aquí se ve reflejada la idea de Sánchez (2012) al sostener que los estudios investigativos anclados en lo cognitivo enfatiza la importancia de indagar acerca del conocimiento de la asignatura en relación con la práctica en un contexto áulico.

El dominio de la asignatura, depende en gran parte de la formación académica recibida en los Profesorados. Es por eso que, *la formación disciplinar* constituye un aspecto fundamental en la vida académica de los docentes y repercute considerablemente en sus prácticas áulicas. La *formación* de los docentes ha sido construida, reconstruida y transmitida a partir de su formación como profesores. Hay varios aspectos que tienen incidencia sobre esta situación actual. Uno de ellos tiene que ver con las mismas teorías y/o métodos con los que fueron formados en el Profesorado y por consecuencia, esa formación y preparación es transportada en las aulas. Las *creencias pedagógicas* que los docentes poseen también ejercen un fuerte poder al momento de ingresar al salón de clase. Muchas veces, los docentes tienen un preconceito negativo respecto de sus alumnos sin antes conocer a cada uno de ellos en profundidad.

Teniendo como referencia el párrafo anterior, sería interesante retomar una cuestión que planteé en los párrafos anteriores sobre la situación actual de los alumnos que asisten a las escuelas participantes del presente estudio. Estos alumnos tienen una realidad particular: abandonan su escolaridad para solventar los gastos de la casa y algunos de ellos asisten irregularmente a clase por cuidar de sus hermanos/as menores.

Son tan diversas las aulas, que el docente necesita interactuar libremente y adaptarse no sólo a los alumnos sino a cada una de las problemáticas que presenta cada estudiante para ir desterrando esos preconceitos negativos. En circunstancias especiales, el profesor se siente obligado a dejar de lado los contenidos curriculares y los métodos para ocuparse de algunos aspectos como lo afectivo o los problemas familiares que los alumnos traen al aula. Esto es reflejado en la entrevista de la docente N° 2: *“tenemos que dejar de lado a veces la parte de la enseñanza y conversar... Los chicos al ver que el profesor está interesado en saber, ¿por qué vino triste? O por qué vino con sueño, y ellos ven que a vos te interesa el por qué, ...cambia, cambia la actitud de ellos”*. Esto es uno de los aspectos que identifican al docente formoseño, en especial a los docentes participantes: *atender a la diversidad* en especial Formosa que es una comunidad pequeña que alberga a muchas culturas, entre ellas el idioma *Guaraní* y el *Qom*, que también reflejan y forman parte de la *realidad contextual* para la enseñanza del inglés en la comunidad del circuito cinco. Según Reiter (2000), se debe respetar las formas con que utilizan los alumnos su lengua materna a pesar de que están participando de un gran cambio social y lingüístico. Woodbury (1993), propone que la lengua materna de un sujeto es esencial para su identidad, no sólo en términos sociales sino también en lo que respecta a lo personal y espiritual. La lengua materna se describe así en términos de su importancia

como factor de construcción de la identidad de la persona en los diferentes niveles de interacción social.

Entonces el quehacer educativo, no consiste meramente en llenar la cabeza del alumno con información, memorizando ciertas reglas y estructuras. La “enseñanza del inglés”, de la “gramática” y, de los “paradigmas” según la realidad contextual de los alumnos como supuestos teóricos y los factores decisivos como lo *político*, lo *afectivo*, lo *contextual*, lo *tecnológico* y lo *cultural* consisten, también en otra cosa como educar al alumno en valores atendiendo y respetando la diversidad. Esto lo afirman Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012, p. 46) “Además de un reto, hoy se concibe la atención a la diversidad como una exigencia para el trabajo de los profesores”. Sólo así, teniendo este tipo de pensamiento, se puede enfrentar con éxito las diferencias sociales, donde la igualdad, los valores compartidos, el respeto hacia el otro y el buen diálogo entre los pueblos, sean la base para edificar la nueva escuela, la escuela de esta nueva era. Aquí entra en escena la *identidad del docente*. La identidad de cada docente no puede desvincularse del entorno sociocultural que rodea al alumno. Muchos de los alumnos de la comunidad del *circuito cinco*, se sienten como los *outsiders* en términos de Elías (1993) por el hecho de que tienen otras problemáticas, otras realidades que van más allá de lo educativo.

Lo que caracteriza a los docentes de esta investigación es que han estado trabajando por años en esta comunidad y conocen la situación actual de los alumnos. Las formas de relacionarse con los estudiantes de una manera u otra cumplen un factor importante dentro del aula. La *experiencia previa*, de la que hace referencia Sánchez (2011) de los docentes, implica la construcción de su propia identidad. Esta construcción de identidad surge a partir de algunas acciones que estructuran sus formas de pensar.

Según los resultados, se pueden observar que los docentes participantes se encuentran en una etapa de plena formación y transformación, a pesar de la experiencia, no sólo en lo curricular (ésta dada a partir de las políticas educativas formoseñas, como es el *Programa de Metodología de Transición Asistida en escuela secundaria*) sino también en lo que respecta a su identidad, demostrando y reforzando en cada alumno una característica que distingue al docente formoseño: transformador de las prácticas pedagógicas, a través del respeto por la diversidad. La *Ley de Educación* N° 1613 (2014), Artículo 1º, inciso *h*) señala que la educación es fundamental para la construcción de la identidad. Los docentes reconocen que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias.

En síntesis, se podría decir que, la “cognición”; los “supuestos teóricos-metodológicos” y; los “factores decisivos”, inciden considerablemente sobre la construcción de identidad de los docentes informantes. Aquí nuevamente retomamos los aspectos que influyen en las prácticas de los docentes. Es decir que, la construcción de identidad del docente es un proceso lento, que va desde los primeros años de su formación académica, pasando por la experiencia acumulada y terminando con las interacciones áulicas con los alumnos.

6.3-Conclusiones finales

Llegar a esta instancia, es como volver a un retroceso o mejor dicho, hacer una *mirada introspectiva*, tal como se titula esta Tesis. En pocas palabras, es como hacer uso de una metacognición: *volver sobre el camino recorrido!* Muchas veces, los docentes de cualquier asignatura, llevan adelante un proceso de reflexión después de una actividad áulica y es en esta instancia cognitiva, interactuando con sus alumnos, donde se dan cuenta de qué realmente hicieron, pero que, lamentablemente no hicieron. Esta metareflexión invita a eso, que, en base a lo que no se hizo, tratar de mejorar día a día las prácticas áulicas para que los alumnos realmente encuentren el valor que cumple la escuela para ellos, ya que según el profesor Ceferino (docente N° 1) en su entrevista “...ellos no ven claro cuál es la función que tiene la escuela para ellos, qué le ofrece la escuela para ellos en muchos casos”.

Esta Tesis Doctoral, plantea una de las problemáticas actuales que encaran día a día los docentes: el abordaje de la gramática y de su resignificación curricular dentro de los programas áulicos para la enseñanza del idioma inglés como Lengua Extranjera en la educación secundaria de la ciudad de Formosa-Argentina. Esta resignificación o readecuación de la *gramática*, es muy importante y muchas veces se llega a través de luchas de poder, de debates, de consensos y disensos. Es por eso que, la educación actual, en gran parte, está atravesada por paradojas. Paradojas que están allí presentes pero que muchas veces no se pueden resolver. Esta cuestión de lo paradójico, nos traslada nuevamente a un apartado de la presente Tesis, en especial en el Capítulo II donde se plantea a la gramática como un tema muy controvertido, a pesar de ser un aspecto constitutivo de la lengua y que por falta de un acuerdo aún se siguen discutiendo en varios debates.

En esta investigación, se comprobó que las teorías subyacentes en las prácticas áulicas de los docentes participantes figuran solamente dos. En primer lugar, la *conductista* lleva la delantera, mientras que la *constructivista* ocupa un segundo lugar. La primera, según las observaciones de clase y de los documentos analizados (evaluación escrita, programa áulico, etc.) es la que más predomina en los diferentes informantes. La gramática al igual que las teorías de enseñanza, a pesar de haber tenido una larga historia en la enseñanza de las lenguas, aún siguen vigentes las teorías de estilo imperialista. Esto nos da a entender que los docentes tienen teorías subyacentes implícitamente y hacen uso no sólo de los métodos tradicionales sino también van vinculando esos métodos con las nuevas teorías. Sólo llevando a la práctica, el docente descubre cuál es la teoría que le resulta más efectiva para trabajar con el grupo-clase. Nuevamente, aquí retomo la importancia de la elección de una adecuada teoría o método de enseñanza para las actividades planificadas, con el fin de ver cambios significativos en los resultados. Esas teorías deben tener vinculación con el *objetivo propuesto*, con el *contenido* a enseñar y con las *capacidades* que se espera desarrollar en los alumnos.

Esta investigación me permitió explorar, describir y analizar en profundidad ciertos aspectos sobre la enseñanza de la gramática anclada en lo cognitivo de un grupo de docentes de inglés, así también sobre la enorme incidencia que ejercen algunos factores en sus prácticas áulicas. Además, se observó que quizás los factores

decisivos subyacentes en las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados, que más han podido contribuir a que esta investigación sea representativa y significativa, fue el hecho de que los docentes hayan distinguido y manifestado los siguientes aspectos: *Políticos, afectivos, contextuales, tecnológicos y culturales*.

El mundo de la digitalización como una de las tendencias del siglo XXI, ha cobrado suma relevancia hoy en día en las aulas de Lengua Extranjera. Se resalta la necesidad e importancia de incorporar aspectos tecnológicos para el abordaje de la Lengua Extranjera: la enseñanza del inglés. Lo *tecnológico* al igual que los factores *políticos, afectivos y contextuales*, también constituye un factor condicionante dentro del aula tal como afirman los participantes de este trabajo. La formación académica al igual que el rol de la gramática dentro de los contenidos curriculares, sigue siendo un tema de debate aún inconcluso. Los futuros docentes, durante su formación van adquiriendo las primeras herramientas, pero como resaltan algunos informantes en sus entrevistas, *al bajar a la realidad*, se encuentran con otra situación. Los nuevos docentes se tienen que adaptar a las nuevas exigencias que demanda la educación del siglo XXI. Una de esas exigencias es trabajar desde la *competencia intercultural*. Atender a la diversidad es uno de los aspectos que caracteriza a los docentes formoseños. Es importante que desde los Profesorados se propicie el valor de la interculturalidad como una forma de ampliar la visión del mundo valorando y respetando la cultura propia y la del otro. Esto está en estrecha relación con lo que plantea Wendel (2014) en su reflexión final. La autora hace eco sobre la importancia de la valoración y revaloración no sólo de la propia cultura sino también la cultura de una Lengua Extranjera en un contexto áulico. Esta valoración de culturas y lenguas nos remite nuevamente en los Capítulos anteriores de la presente Tesis, donde se plantea la cuestión del vínculo compartido de las identidades y mezclas interculturales, ya que Formosa es una provincia fronteriza y actualmente los formoseños se encuentran unidos en un Modelo de provincia.

La *predisposición*, al igual que la *falta de hábitos de estudio*, como la *inasistencia*, podrían estar relacionadas con lo que plantea la docente N° 2: la *situación económica*. Se podría afirmar que ésta también repercute considerablemente sobre la enseñanza y aprendizaje del alumno. Tal como describí en los primeros apartados del presente Capítulo, muchos de los alumnos que asisten actualmente a las escuelas participantes de la presente investigación y ubicadas en el *circuito cinco*, abandonan la escolaridad ya sea en el primer, segundo o tercer trimestre por esta cuestión: la falta de recursos económicos, y se dedican a trabajar para solventar los gastos que demanda su escolaridad o los gastos de la casa. Esta es una realidad que informan los docentes en su día a día y adquieren una actitud positiva frente a esta situación. Muchas veces, se desvían de los contenidos establecidos para ocuparse de cuestiones como mantener un dialogo en profundidad con los alumnos. Esta interacción, muchas veces hace posible un acercamiento entre el docente y el alumno.

La escuela del siglo XXI, debe propiciar un espacio interactivo entre el docente-alumno y que ese espacio sea la clave para el encuentro de nuestras identidades. La identidad de las personas, se construye en interacciones con otros. La educación actual exige la adopción de un cambio de paradigma, un paradigma que fortalezca lo

identitario, lo plurilingüe y lo diverso. Este paradigma debe estar anclado en una perspectiva intercultural, respetando y valorando la realidad de cada sujeto que aprende. La realidad formoseña es tan diversa que en las aulas asisten alumnos con diferentes potencialidades. Una de esas potencialidades es el uso del Guaraní. El dominio de esta lengua originaria, es un plus que sirve de puente para la adquisición de la lengua inglesa y la valoración de lo autóctono. Dentro de esta potencialidad y adquisición también se produce el cambio de código (Heller, 1988a) en las interacciones dialógicas en el aula ya sea del español al Guaraní o viceversa. La institución educativa, desarrolla una función de construcción ciudadana crucial en la vida del sujeto que se va constituyendo. Las tareas áulicas deben estar ligadas a una práctica que lleven a los docentes a escuchar más a los alumnos, en especial a aquellos sujetos que son estigmatizados y conocidos según Elías y Scotson (2000) como *forasteros*.

Si bien los resultados de la investigación, por el tamaño de la muestra, no presentan representatividad en términos provinciales, se espera que el estudio sirva como una herramienta para que se siga investigando cuestiones relacionadas con la gramática tomando como línea investigativa los aspectos cognitivos tal como sostiene Ellis (2006). Pero a pesar de esto, la investigación resultó ser muy interesante. Interesante ya que fue una buena aproximación en lo que respecta a exploración, interpretación y descripción de las teorías subyacentes en las prácticas pedagógica-didácticas de un grupo de docentes de inglés de la ciudad de Formosa, tratándose de una zona muy poco explorada e investigada sobre las enseñanzas de Lenguas Extranjeras o Segundas en el nivel secundario. Esta primera aproximación me ha posibilitado poder: explicar los fundamentos epistemológicos acerca de la enseñanza del inglés a partir de la cognición del docente en el contexto local formoseño. También identifiqué los factores decisivos que condicionan las prácticas pedagógicas actuales de los docentes de inglés de las escuelas secundarias de nivel medio de Formosa. Y por último describí y analicé la manera en que dichos componentes inciden en las prácticas de la enseñanza de la gramática en las instituciones educativas. Esto también posibilita el desarrollo de otras investigaciones futuras para replicar o refutar el presente estudio.

6.3.1-Nuevos aportes teóricos: La metáfora de LAS IDEAS SON CONSTRUCTOS como procesos cognitivos

En este apartado, haré una síntesis cuyo objetivo es generar un marco conceptual a partir de los datos obtenidos y analizados en el Capítulo anterior. En esta síntesis, plasmaré aquellas unidades de *ideas* que fueron consideradas medulares durante el desarrollo del Capítulo de *Resultados y Análisis*. Tal así que, recurriré a la metáfora (Lakoff y Johnson, 1980), de *LAS IDEAS SON CONSTRUCTOS* considerada como un elemento medular del lenguaje. ¿Por qué una metáfora? Primero, porque es parte del lenguaje cotidiano que usamos para dar significado a las palabras y segundo, porque la metáfora sigue siendo una de las temáticas centrales en las investigaciones relacionadas con los aspectos cognitivos, cuyo objeto de estudio es el lenguaje como elemento de la *cognición* (Borg, 2006; Sánchez, 2010). A continuación, mencionaré aquellas *ideas* que fueron *constructos*, las cuales sirvieron de *base* para generar un

nuevo aporte para el tratamiento de la gramática desde la enseñanza del inglés en un contexto áulico a nivel Provincial, Nacional e Internacional.

✓ *La presencia del idioma Guaraní*

Formosa es una provincia plurilingüe. Una de las características distintivas en las aulas de Lengua Extranjera en la mencionada provincia, es la presencia del idioma Guaraní (Dietrich, 1995; Gandulfo, 2007). Esto se debe a la influencia de la cultura del país vecino: Paraguay. Si bien no es el idioma oficial de los formoseños, el Guaraní, ya está muy presente en los discursos de los habitantes de esta provincia. El fenómeno del plurilingüismo es tan fuerte que se ve la presencia del contacto de dos o más lenguas en las aulas formoseñas (español, Qom, Guaraní).

En mi contexto de investigación, según los informantes, los docentes enseñan el inglés promoviendo el uso del Guaraní en sus aulas porque muchos de los alumnos tienen conocimiento de este idioma. Esta es una de las potencialidades de las que disponen los profesores de inglés de la provincia de Formosa y hacen uso de este interés para reforzar el espacio curricular. De esta forma, los docentes hacen frente a las demandas de las tareas áulicas creando una cultura que respete, acepte y valore la diversidad a nivel educativo. Es sumamente interesante, revalorizar lo autóctono con la gran potencialidad que poseen los alumnos de poder trabajar de formas comunicacionales en contextos áulicos.

La presencia de esta lengua originaria, en la realidad contextual de los alumnos formoseños, los docentes informantes de esta Tesis, sostuvieron que este idioma autóctono sirve de *base* para la *construcción* y revalorización de la identidad formoseña. El Guaraní (*Espacio Formativo: Lengua y Cultura Guaraní*, Resolución Ministerial N° 1613/18), a su vez, según los participantes en sus discursos, sirve como un plus y como una herramienta poderosa para la enseñanza del inglés que podría beneficiar a los alumnos con respecto a la comparación de las estructuras gramaticales del Guaraní, español y el inglés. La comparación de lenguas, desde el abordaje de la enseñanza de la gramática, en un contexto genuino y comunicativo, puede crear conciencia en los alumnos y docentes, no sólo sobre lo *diverso* sino también sobre las capacidades necesarias que exige la educación formoseña, hoy.

A continuación, se mencionará la segunda *idea* surgida de la sección de *Análisis*.

✓ *El interés de los docentes por la parte formal de la lengua*

La mayoría de los informantes de esta investigación, demostraron en las entrevistas, registros etnográficos y documentos analizados, un interés genuino por la gramática, por los patrones de sonidos y por las reglas gramaticales de la lengua oral. En ningún momento, los informantes dejaron de considerar a la gramática como un elemento importante de la lengua (Ellis, 2002b, 2006). Muchos de ellos consideraron a la gramática como la *base*. Tomando como referencia *LAS IDEAS SON*

CONSTRUCTOS, esta metáfora podría relacionarse con la metáfora de *LAS IDEAS SON BASES*. En este caso, la gramática podría ser considerada como la *base* sobre la cual se va construyendo y a su vez, este elemento constitutivo de la lengua que es la gramática y su importancia, formaría parte de unas de las *ideas* sobre la cual se construiría este nuevo marco conceptual a partir de esta investigación: el rol de la gramática en los programas de estudios.

Es tan importante esta *base*, que muchos de los informantes recurren a diferentes estrategias para llevar a cabo sus prácticas áulicas teniendo en cuenta el *interés*, la *potencialidad* y el *contexto* que rodea al alumno.

Algunos de los informantes, como dije anteriormente, se interesan por la sistematización de reglas fonéticas y por los sonidos familiares. Cuando digo “reglas fonéticas” también hago alusión al idioma Guaraní. La participante N° 9 se vale de los sonidos vocales del Guaraní para hacer una comparación entre este idioma y el inglés. Y ¿dónde lo hace? Lo hace dentro de un contexto comunicativo y genuino. Con respecto a esta cuestión, en contextos donde los informantes se desempeñan como profesores de inglés, en la comunidad del *circuito cinco*, consideran que el *cambio de código* (del español al Guaraní) constituye parte del repertorio lingüístico de los alumnos que son considerados plurilingües. Estos son recursos verbales de los que disponen los alumnos de la mencionada comunidad. Y ahí reside la importancia de explotar esta fortaleza en el aula: el Guaraní. Los alumnos que manejan este idioma, se ven potenciados cuando se les presenta una nueva lengua y son tan capaces que tienen esa destreza de la decodificación. Entonces, depende de la didáctica específica del docente, poder hacer uso de estos estímulos del que disponen los alumnos, pero siempre, en un contexto de *interés* y de *flexibilidad* respecto de las lenguas para *construir* y explotar en el aula plurilingüe (Holver, 2015) un cerebro acorde a esta realidad formoseña (Modelo formoseño: *Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios*, 2009). En la que sigue, mencionaré otra *idea* construida a partir de los resultados obtenidos en el Capítulo anterior.

✓ *Las condiciones de trabajo del docente*

Más allá de la *cognición docente*, (Sánchez, 2010; Sánchez y Borg, 2014) y del interés genuino que demuestran los profesores sobre la parte formal de la lengua, la tarea docente también pasa por otras cuestiones. Algunos aspectos se ven reflejados en la *diversidad de abordaje*. Esta diversidad tiene que ver en la manera en que cada docente encara su asignatura.

Una cuestión que tiene incidencia sobre las condiciones de trabajo de los docentes, recae sobre los *contextos difíciles*. Cada institución es un mundo aparte y cada alumno trae consigo situaciones sociales diferentes. La *falta de acompañamiento de los padres*, fue uno de los temas centrales que resaltaron los participantes en sus entrevistas. Sin el acompañamiento de los padres-tutores, resulta difícil que el docente o la institución resuelva ciertas cuestiones como el *bajo rendimiento* de los hijos, el *ausentismo* durante el ciclo escolar o las *malas conductas*. Todas estas cuestiones

hacen a la *construcción* del individuo que se va formando. Estas cuestiones o factores contextuales, influyen considerablemente en las prácticas áulicas de los docentes. Otro tema central que también influye sobre las condiciones de trabajo de los docentes, según los participantes, tiene que ver con las *presiones* que reciben los docentes formoseños por el sistema educativo provincial a partir, de la implementación del *Programa de Metodología de Transición Asistida* en el año 2012; también el diseño del *P.A.I.R.* tiene que ver con la política educativa local desde el año 2013. Esta cuestión para algunos docentes, tiene su lado positivo y para otros, su lado negativo. Este factor político se planteará en el siguiente ítem. A continuación, se explicará la siguiente *idea* central.

✓ *La política educativa provincial como exigencia actual*

Otra *idea* central que sirve de *base* para la *construcción* de un nuevo marco conceptual a partir de los resultados obtenidos de esta investigación, tiene que ver con una de las políticas educativas implementadas en las escuelas secundarias de Formosa: el *P.A.I.R.*

A partir de la modalidad del Programa impulsado por el Gobierno Nacional *Metodología de Transición Asistida* y de los diferentes *Ateneos* que se siguen llevando a cabo en el Instituto Pedagógico Provincial (*I.P.P.*), en esta ciudad capital, surgió una nueva metodología de evaluar a los alumnos de nivel secundario: *P.A.I.R.* (*Resolución Ministerial Resolución Ministerial N° 4750/12; Resolución Ministerial Reformulada N° 1786/17*). Formosa sigue siendo sede de este Programa monitoreado por el Ministerio de Educación de la Nación. Desde el año 2013, el *P.A.I.R.*, se aplicó solamente en el mes de noviembre (última dos semanas antes del cierre del último trimestre-cuatrimestre). A partir del año 2017 y con una nueva Resolución Ministerial, este Documento, se implementa en cada trimestre, es decir, las dos últimas semanas antes del cierre de cada trimestre.

Según los informantes en sus discursos, la implementación de este Documento no da buenos resultados. En los extractos seleccionados y analizados en el Capítulo anterior, los docentes apoyan la idea de que “el *P.A.I.R.* te limita”. Es decir que, el docente debe seleccionar tres contenidos mínimos desarrollados en cada trimestre. A esto se le suma que de las cinco escuelas participantes de esta investigación, tres instituciones tienen horarios reducidos debido a la infraestructura y remodelación de los locales escolares. Esta reducción de horario, implica: reducción de cargas horarias y reducción de contenidos curriculares. Esto genera controversia en los docentes. El profesor debe limitar su contenido y en algunas partes, bajar objetivos, aunque el discurso de los Directivos sea “*no bajen los objetivos*” o más bien “*no regalen notas*”. Si bien el *P.A.I.R.* no decide la aprobación del espacio curricular, sino más bien, es un complemento para la calificación, este Documento tiene mucha incidencia sobre la nota, para algunos docentes. Pero la controversia surge a la hora de evaluar a los alumnos. Muchos de ellos que se destacaron durante todo el año, por la exigencia del sistema educativo, tienen que pasar por la instancia del *P.A. I.R.* La presión reside en esto. Todos los alumnos del *Ciclo Básico Secundario* y *Ciclo Orientado Secundario*,

deben realizar el *P.A.I.R.* Y en términos de algunos docentes en las entrevistas, “*el P.A.I.R. te exige*”, “*el P.A.I.R. te limita*” o simplemente, como afirma uno de los participantes “*es sin sentido [el P.A.I.R.]*”. Entonces, según esto, si la *construcción* de una escuela nueva, del siglo XXI, exige nuevas demandas de políticas educativas y de la inclusión de las innovaciones a nivel curricular, la pregunta es: La implementación del *P.A.I.R.* como Documento Oficial y provincial, con esta demanda o exigencia, ¿está garantizando una educación inclusiva con calidad (Bauer, 2016) o una educación anclada al facilismo? A continuación, se presenta la última *idea* surgida.

✓ *La cultura digital*

Uno de los beneficios que nos brinda esta era digital en el ámbito educativo, es la incorporación del *Google Traductor*. La perspectiva sobre la traducción con respecto a lo tecnológico para la enseñanza del inglés dentro de esta investigación, también es un tema de suma relevancia. La cuestión de la traducción es un aspecto que se está haciendo a nivel mundial. Los alumnos recurren al *Google Traductor* para traducir fragmentos de textos del español al inglés o viceversa. Hoy en día, la utilización de los recursos tecnológicos (Castro y Leceta, 2012), se está haciendo más visible en las aulas de Lengua Extranjera. El mecanismo sobre el buen uso o mal uso de la tecnología dependerá de la didáctica del docente dentro del salón.

Con respecto al mal uso de las tecnologías, hay un caso en particular que, según algunos docentes, no trae buenos beneficios y es el caso del Programa *Conectar Igualdad*. Si bien es un gran aporte a la educación formoseña el hecho de trabajar en redes, los participantes de este estudio, en sus discursos plantearon que este Programa presenta varias falencias, como por ejemplo, la falta de capacitación previa a los docentes para el manejo de las máquinas. Cuando las capacitaciones se llevaron a cabo en las distintas escuelas secundarias, las máquinas de los alumnos ya presentaban algunas fallas técnicas, desbloques de programas, roturas de pantallas, falta de señal para la internet, hasta inclusive, robo de los routers. Estas falencias, impulsaban a muchos de los participantes a optar por lo más práctico, de los que disponían los alumnos: los celulares para consultar los diccionarios o Traductores online (Placci et al., 2014).

En esta investigación, hago hincapié en la falta de conciencia no sólo por parte de las autoridades del Ministerio de Educación sobre la asistencia y preparación previa de los docentes para el uso de las netbooks, sino también por el desinterés de los docentes en reclamar este derecho: la capacitación previa. La falta de conciencia también va para los alumnos, que como beneficiarios de las netbooks, no supieron hacer buen uso de las máquinas. Aquí también se ve la *falta de acompañamiento de los padres-tutores* del que se hizo mención anteriormente en el monitoreo constante de este aparato tecnológico que poseen sus hijos/as. En fin, todos los actores que conforman el sistema educativo provincial (Nivel secundario), son responsables de estas falencias. Estas y otras falencias, deben promover en los actores del currículum la metareflexión. Esta, debe impulsar a los docentes hacia una nueva concientización colectiva sobre el nuevo papel que deben de asumir las instituciones educativas de

nivel secundario de la ciudad de Formosa. Este papel debe girar en torno a un paradigma: el paradigma intercultural (Byram, 1997), ya que el contexto de mi investigación pertenece a una zona fronteriza en la que coexisten varias lenguas autóctonas. Esa es una de las potencialidades de las que disponen los formoseños: lo *diverso*, lo *cultural*, lo *autóctono*, lo *plurilingüe*. A esos, deben apuntar las exigencias educativas a nivel provincial, al rescate de los valores locales y que la política del *facilismo* no sea parte de la calidad educativa local.

Durante el recorrido de este apartado, armé cinco unidades de *ideas* centrales que sintetizan el aporte de esta investigación. Este entramado de *ideas* fue construido a partir de los datos que surgieron en el Capítulo anterior. La construcción de estas *ideas* claves, se apoyó en la metáfora de *LAS IDEAS SON CONSTRUCTOS*. La elaboración de esta metáfora implicó procesos cognitivos que van desde la lectura, relectura, escritura, reflexión constante, selección de la unidad de *ideas* y el análisis de esos temas centrales. En cada unidad de esas *ideas* surgió el concepto de *construcción* y esa construcción es la que va a generar un nuevo marco conceptual desde el ámbito de *TESOL* a nivel provincial, nacional e internacional a partir de los resultados expuestos en esta Tesis. Las nuevas *ideas* presentadas aquí fueron construidas en base a trabajos empíricos.

Síntesis del aporte final

Para concluir con este nuevo aporte teórico, sería interesante hacer una síntesis de lo plasmado en el apartado anterior. De los temas centrales que surgieron en el Capítulo V, a partir del análisis de los datos, se elaboró un marco conceptual con las siguientes *ideas* centrales: *La presencia del idioma Guaraní*, *El interés de los docentes por la parte formal de la lengua*, *Las condiciones de trabajo del docente*, *La política educativa provincial como exigencia actual* y *La cultura digital*.

La enseñanza del inglés en contextos áulicos a nivel local, necesita una nueva perspectiva teórica y metodológica para sustituir los viejos tabúes y prejuicios que giran en torno a ella. “El inglés es como la materia más difícil” según afirman los alumnos y los mismos padres. Tal así que, este idioma, está perdiendo su prestigio y se ha convertido solamente como un complemento más dentro de los espacios curriculares. Por *complemento* me refiero a que, en las diferentes capacitaciones docentes de nivel medio realizadas en el *Instituto Pedagógico Provincial* “Justicia Social”, todas las disciplinas son convocadas para los talleres en diferentes horarios y los docentes de inglés se unen con el área de Lengua para asistir y perfeccionarse más allá de que no haya especialistas desde el área de Lengua Extranjera. Es decir que, el mismo sistema educativo provincial es el encargado de opacar el prestigio de este espacio curricular que es importante en esta zona. Pero las contradicciones surgen aquí. La política educativa formoseña año tras año implementa nuevas propuestas pedagógicas para abordar las distintas disciplinas. Una de las formas de abordaje, surge a partir de la incorporación del Programa de *Metodología de Transición Asistida* y este Programa dio lugar a un nuevo Documento Oficial el *P.A.I.R.* Este nuevo diseño, según los informantes, no da buenos resultados. El *P.A.I.R.*, lo que

hace es, limitar los contenidos desarrollados para la instancia del recuperatorio. Esta instancia se lleva a cabo las últimas dos semanas antes del cierre de cada trimestre. El docente, debe seleccionar mínimo tres contenidos para cada instancia. Y esta exigencia es para todas las materias. Entonces, una de las contradicciones recae sobre la exigencia de implementar este Documento y el área de inglés debe adaptarse y adecuarse a esta normativa aún sin tener un referente específico desde esta disciplina para ofrecer las capacitaciones correspondientes a los profesores de inglés. Lo único que se logra, en términos de los docentes, es incrementar el *facilismo* sin ningún tipo de calidad educativa.

Estos y otros contextos difíciles, forman parte de *Las condiciones de trabajo del docente* a nivel local que en gran parte, se deben a las propuestas enviadas por el Ministerio de Educación local a las instituciones educativas de nivel medio. En fin, *La política educativa provincial como exigencia actual* y *Las condiciones de trabajo del docente* mencionadas aquí, resultan sumamente interesantes para posteriores debates. A pesar de la exigencia recibida por parte del sistema educativo provincial, de la situación de vulnerabilidad que se vive en la comunidad del circuito cinco y de la ausencia de acompañamiento de los padres-tutores, los docentes informantes siguen apostando por la educación formoseña. *El interés de los docentes por la parte formal de la lengua* va más allá de lo estructural y de esta realidad contextual. El interés de este grupo de docentes reside en contribuir desde su espacio curricular a la educación formoseña, enseñando a sus alumnos el idioma inglés respetando y revalorizando ciertas cuestiones que rodean al alumno. Este respeto y revalorización gira en torno a la diversidad cultural que caracteriza a la provincia de Formosa.

En los nueve docentes participantes de esta investigación, se ha podido evidenciar las diferentes maneras en las que los informantes perciben la cognición para el abordaje de la gramática en contextos áulicos formoseños. Para estos docentes, la gramática es importante y siempre está presente en sus actividades áulicas. Aquí entra en escena, la diversidad para abordar la gramática ya sea dentro de un texto o desde lo estructural. En las entrevistas de los docentes informantes, se percibe una concepción de una lengua más cercana y esta sirve como potencial en el aula: el Guaraní. La influencia de esta lengua originaria en mi contexto de investigación, es la gran riqueza de la que disponen estos docentes. Muchos de ellos recurren al Guaraní para propiciar actividades con situaciones comunicativas. *La presencia del idioma Guaraní* en las clases de inglés es importante y está en cada docente, valorizar y revalorizar esta capacidad del que disponen los alumnos de esta zona dentro del aula. De la misma manera, hay que tomar ventajas de lo que ofrece hoy en día *La cultura digital* en el aula. Las Tics deben formar parte del desarrollo de las propuestas áulicas. Los celulares al igual que el Guaraní son tan cercanos a los alumnos que muchos de ellos tienen la capacidad de acceder con facilidad al *Google traductor* para encontrar significados o simplemente hacer traducciones. Estas son las potencialidades a las que los docentes deben recurrir para innovar sus actividades. Si bien el uso de los recursos digitales favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez desarrolla las habilidades cognitivas, la clave consiste en concientizar a los jóvenes sobre el buen uso o mal uso de los aparatos tecnológicos en el aula a pesar de que, algunos informantes, señalaron que recurren a las Tics muy pocas veces.

Con los resultados obtenidos del presente trabajo y de las nuevas *ideas* centrales desarrolladas en esta última parte de la Tesis, se espera que este nuevo aporte conceptual aliente al sistema educativo provincial hacia un cambio de paradigma a través de nuevas propuestas pedagógicas y que este paradigma valore en verdad el prestigio y recupere el lugar que se merece el idioma inglés como espacio curricular en el nivel medio. Este reconocimiento y valoración de esta disciplina por parte del Ministerio de Educación de la provincia, sería uno de los grandes avances en la educación formoseña.

6.4-Recomendaciones para futuros proyectos investigativos

Los hallazgos encontrados en esta Tesis sirven de estímulos para que se lleven a cabo futuros estudios que tomen como líneas investigativas los siguientes temas: la enseñanza de la gramática y los distintos factores (cognitivos, sociales, políticos, contextuales) que inciden sobre las prácticas áulicas de los docentes de todos los niveles educativos. Esta investigación, resalta la necesidad de trabajar con las potencialidades que rodean al docente para el abordaje de la gramática en contextos diversos, tales aspectos como tecnológicos, culturales, políticos y la presencia de las lenguas autóctonas en el aula. Con esto, se pretende abrir una nueva perspectiva teórica y metodológica en el ámbito local.

Después de haber analizado y comprobado la riqueza que generó el hecho de trabajar con datos provenientes de factores *cognitivos* y que inciden sobre el abordaje de la gramática en las clases de inglés, estimo que son necesarias las futuras investigaciones donde se analicen los siguientes contextos: *condiciones de trabajo de los docentes; usos de las lenguas originarias de la zona en el aula*, y las *exigencias de políticas educativas* (provincial/regional/nacional/internacional) en los diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. Los resultados que se lleguen a obtener de esas investigaciones, pueden completar la mirada en la cual está anclada la presente Tesis: una mirada introspectiva desde lo cognitivo para el abordaje de la gramática en las clases de inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Alvarez, C. y San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado el día 23 de enero del año. 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amez, M. (2011). Education in the XXI century: challenges and opportunities. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. Republica Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015. Disponible en: <http://www.faapi.org/downloads/FAAPI2011.pdf>
- Amez, M. (2015). Desire to end violence: Human rights and intercultural citizenship in teacher education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(3), 104-124.
- Andrews, S. (1994). The gramatical knowledge/awareness of native-speaker EFL teachers: What the trainers say. En M. Bygate, A. Tonkyn, y E. Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher* (pp. 69-89). London: Prentice Hall International.
- (1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, 6(2-3), 147-161.
- (1999a). All these like little name things. A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness*, 8(2-4), 143-159.
- (1999b). Why do L2 teachers need to know about language? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161-177.
- (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12 (2), 81-95.
- (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15(1), 1-19.
- (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Arcuri, M. (2015). Anonymous green heroes in the making. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 54-66.
- Armendáriz, A. (2010). Lenguas Extranjeras, Inglés: Mobile phones II. En E. Duro, D. Pulfer, e I. Kit (Coord.): *La capacidad de producción de textos* (pp. 87-96). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. República Argentina: UNICEF.

Astorga, R. y Sergi, G. (2014). Enseñanza de la historia en inglés como lengua extranjera: una selección de contenidos y actividades para promover el pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje significativo. En Alonso, M.; Cadario, E. e I. Masellis (Compiladoras). *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*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. República Argentina: UniRio Editora. E-Book, 262-276.

Atkinson, D. (2011). Cognitivism and second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). London and New York: Routledge.

Avalos, A. y Castro, A. (2015). Learners as agents of change: Challenges for the EFL class. En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas, y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 1-9). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado el día 28 de octubre del año 2015.

Disponible en:

http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf

Ávalos, B. (2002). La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En UNESCO, *Formación docente, un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 35-58). Santiago de Chile: UNESCO.

Baleghizadeh, S. y Farshchi, S. (2009). An exploration of teachers' beliefs about the role of grammar in Iranian high schools and Private Language institutes. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 52(212), 17-38.

Banegas, D. (2013). *Teachers Developing Language-driven CLIL through Collaborative Action Research in Argentina*. Tesis doctoral: The University of Warwick. Recuperado el día 29 de septiembre del año 2015.

Disponible en <http://go.warwick.ac.uk/wrap>

----- (2014). Of methods and post-methods: A view from Argentina. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, M., y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 15-27). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 19 de septiembre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>

----- (2015). Innovation from/for the new millennium: Where do Argentinian universities stand? En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas, y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 120-132). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado el día 28 de octubre del año 2015.

Disponible en:

http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf

Barboni, S. (2011a). *Enseñanza de inglés e Identidad Nacional a 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones Al Margen. República Argentina.

----- (2011b). Aspectos Fundacionales en la Formación Didáctica de los Docentes de inglés (1972-1984). En J. Silber, y M. Paso (Eds.), *La Formación Pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 213-233). La Plata: Edulp.

----- (Ed.). (2012). *Post-method pedagogies applied in ELT formal schooling: Teachers' voices from Argentine classrooms*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.

----- y Porto, M. (2013). *Language Education from a South American Perspective. What does Latin America have to say?* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. República Argentina.

Barcelos, A. y Kalaja, P. (2003). Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. En P. Kalaja, y A. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 231-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Barrios, E. (2015). Evolución de las Creencias del Profesorado en Formación sobre la Enseñanza y Aprendizaje del inglés. *Bordón*, 67(2), 46-62.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.

Basturkmen, H., Loewen, S., y Ellis, R (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.

Batista Ojeda, J. y Finol, A. (2005). Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés técnico en un aula multimedia. *Omnia*, 11(3), 126-146.

Batista, J. y Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*, 10(3), 226-244.

-----, Alburguez, M., y León, T. (2007). Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. *Laurus*, 13(25), 146-173.

Bauer, F. (2016). Educación inicial de calidad para todos los chicos. *Las noticias de UNICEF para todos*, 6(17). UNICEF.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Bekerman, Z. (2002). Hidden dangers in multicultural discourse. *Race Equality and Teaching*, 21(3), 36-41.

----- (2007). Rethinking intergroup encounters: rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37.

Benassi, M., Flores, S., Sobrero, M., Godoy, M., Stefañuk, M., y Mayol, C. (2011). Evaluation of an EAP Communicative Reading Course at University Level: A reflection, En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>

Bennet, A. (1999). *Idioms through cultural skills*. Taipei: Crane.

BERA (British Educational Research Association) (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London. BERA.

Bogdan, R. y Biklen, S (2003, 4th ed.). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. New York: A and B.

Borg, S. (1998a). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.

----- (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21-29.

----- (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

----- (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Continuum.

----- y Burns. A. (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics*, 29, 456-482.

Born, J. (2006). Problemas de la traducción en las instituciones de la Unión Europea. En R. Bein (Ed.), Cuadernillo del Seminario de *Comunicación Intercultural* de Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional del Litoral. Material de Estudio del Centro Multimedial de Educación a Distancia. Santa Fe. República Argentina.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Boyce, C., y Neale, P. (2006). *Monitoring and Evaluation 2. Conducting in-depth interviews: A guide for Designing and Conducting in-Depth Interviews for Evaluation Input*. USA: Pathfinders International.

Braun, E. (2015). Assessment of an intercultural education Project at primary school level. En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas, y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 32-42). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado el día 28 de octubre del año 2015.

Disponible en:

http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf

- Braun, N., Arriaga, C. e I. Monserrat (2012). Teacher education in the digital literacy era. En L. Anglada, y D. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 104-108). Bariloche. República Argentina: APIZALS. E-Book. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015. Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>
- Breen, M. (1985). The social context for language learning: A neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135-158.
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. In Handbok of complementary in Educational Research. *American Educational Research Association*, 357-370.
- Britez Rodríguez, R. (2004). Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación del siglo XXI. *La Tarea*, 1-7.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Pearson, Longman.
- Brown, J., Collins, A., y Duguid, P. (1997). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-41.
- Brubacher, J., Case, C., y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. (2000a). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, *Preal*, 6.
- (2000b). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.
- Burgess, J. y Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: explicit or implicit? *System*, 30, 433-458.
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. En A. Burns, y J. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to Second Language Teacher Education* (pp. 289-297). New York: Cambridge.
- (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Thousand Oakes: Sage.
- (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- , Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Recuperado el día 28 de enero del año 2016.

Disponible en [http:// www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: MacMillan.

Cambra, M., Fons, M., Palou, J., y Civera, I (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. En A. Camps y M. Milián (Coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la Educación Lingüística y Literaria en eEntorno Plurilingües* (pp. 45-60). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión, investigaciones. En *Didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.

----- y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Çapan, S. (2014). Pre-Service English as a Foreign Language Teachers' Belief Development about Grammar Instruction. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 131-152. Recuperado el día 31 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.9>

Carrión Cantón, E., Pino, A., y Carreras, V. (2014). The use of it to foster collaborative EFL teacher practices in evaluation. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 140- 153). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 19 de septiembre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>

Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas del futuro*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata. República Argentina.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.

----- (2002). La alfabetización digital. En *XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.

----- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castellani, E., Dabove, C., y Guzmán, F. (2015). Using anti-war art to create and build cultures of peace in the classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 125-138.

Castro, P. y Leceta, A. (2012). The use of technology as a motivating tool in pronunciation teaching. En L. Anglada y D. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 90-95). Bariloche. República Argentina: APIZALS. E-Book. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>

Cenoz Iragui, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz Iragui, J. y J. Valencia (Eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales* (pp. 95-114). Leioa: Universidad del País Vasco.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Cifuentes Honrubia, J. (1994). Gramática y segundas lenguas. *Revista española de Lingüística Aplicada*, 10, 69-90.

Clarck, C. y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la Enseñanza, III: Profesores y Alumnos* (Cap. VI), (2da ed.) (pp. 443-539). Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Madrid: Morata.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras: Educación Primaria y Secundaria*. República Argentina.

Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. República Argentina.

Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución Ministerial N° 93: Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires. República Argentina.

Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Igualdad y Calidad (2009). *Resolución N° 79 del Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires. República Argentina.

Convención sobre los Derechos del Niño 20 de noviembre de 1989 (2006). UNICEF.

Corbertt, J. (2007). *An intercultural approach in English teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corder, S. P (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.

Coscia, M. y Arriaga, C. (2015). The cultural iceberg. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 91-103.

Creswell, J. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). London: Sage.

- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cúneo, P., Hecht, C., Lapalma, G., y Mattiauda, L. (2005). Tensiones entre formación, práctica docente y una propuesta de enseñanza de español como segunda lengua para las comunidades wichís del oeste formoseño—análisis de una experiencia de elaboración de material didáctico. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*.
- de Alba, A. (1995). Las perspectivas. En A. de Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas* (pp. 57-143). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Alba, A. (2007). El currículum en el contexto de la crisis estructural generalizada. En A. de Alba (Ed.), *Currículum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (pp. 91-142). México: IISUE.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (2015). Naciones Unidas.
- Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 19 de fecha 12 de diciembre (2011). Creación del Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social”. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Denzin, N. (1988). Triangulation. En J. Keesee (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 511-513). Oxford: Pergamon Press.
- y Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Di Alessio, B. y Destefanis, L. (2017). *El desarrollo de la capacidad de producción escrita en la escuela secundaria*. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Formosa. República Argentina.
- Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. (2014). Desarrollo del currículum en América Latina. Lo que hemos aprendido. En A. Díaz Barriga, y J. García Garduño (Eds.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp.363-380). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, G. (2010a). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 421-436.
- (2010b). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: Una Mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de Pedagogía. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 47-72. Recuperado el día 06 de noviembre del año 2015.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402003>
- Dietrich, W. (1995). El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Ejemplos seleccionados de nuevas grabaciones lingüísticas. En K. Zimmermann (Ed.),

- Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 203-216). Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular: Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires. República Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación, Programa de Educación Plurilingüe (2015). *Cuadernillo de Acompañamiento: Estudios Interculturales*. Buenos Aires. República Argentina.
- Dockrell, W. (1988). Ethical considerations in research. En J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 180-185). Oxford: Pergamon Press.
- Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great webquest. *Learning and Leading with Technology*, 28(8), 6-9.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duart, J. y Lupiáñez, F. (2005). La perspectiva organizativa del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (1).
- Duff, P. (2008). *A case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales, en Dossier: Convivir en la escuela. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *El Monitor de la Educación*, 2(4), 25-27. República Argentina.
- y Southwell, M. (2008). Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza. En Dossier: Evaluar, para qué, para quiénes. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *El Monitor de la Educación*, 25-29. República Argentina.
- Edge, J. (2011). *The Reflexive Teacher Educator in TESOL. Roots and wings*. New York: Routledge.
- Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. R.J: Jorge Zahar Ed., 2.
- y Scotson, J. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. J. Zahar, Rio de Janeiro.
- Ellis, R. (2002b). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. En E. Hinkel y S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.

- Escandell Vidal, M. (2003). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Farrell T. (1999a). The Reflective Assignment: Unlocking Pre-Service English Teachers' Beliefs on Grammar Teaching. *RELC Journal*, 30(2), 1-17.
- Feeney, S. (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En A. Díaz-Barriga, y J. García Garduño (Eds.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, D. (2011). Confusion Reigns! Communicative Language Teaching and Learning Revisited. What experience has taught us. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.
- Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: Cinvestav Recuperado el 01 de julio de 2015. Disponible en:
- <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante>.
- Flick, U. (2004). *Observación, etnografía y métodos visuales en Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forni, P. (2010b). Reflexiones metodológicas en el Bicentenario. La triangulación en la investigación social: 50 años de una metáfora. *Revista Argentina de Ciencia Política*: Buenos Aires.
- Fredriksson, M. y Olsson, R. (2006). *English Textbook Evaluation. An Investigation into Criteria for Selecting English Textbooks*. Malmö University.
- Fulgueira, S., Gómez, .D. y Cerrano, M. (2014). Educación en Ingeniería: *Uso de TIC para el desarrollo de competencias*, en Libro de Resúmenes, UNR.
- Galfioni, G., Placci, G. y González Vuletich, L. (En prensa). Creencias sobre el rol de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de inglés en escuelas secundarias. SeCyT, Universidad Nacional de Río Cuarto. República Argentina.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Garbi, J. (2015). *Sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales en la clase de inglés en la escuela primaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP: La Plata. República Argentina.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnol.
- Gariglio, C. y Depetri, S. (2014). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y el pensamiento crítico durante la lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera: análisis de materiales didácticos. 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. 76-92). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. República Argentina: UniRio Editora. E-Book.

Garófalo, M., y Sühling, A. (2011). Las fronteras y horizontes de las representaciones socio-lingüísticas en la escuela primaria. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela. Córdoba-República Argentina.

Gentile, L. y Helale, G. (2011). Intercultural Communicative Competence in EFL Textbooks. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>

Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Gonçalves, T., Rios Azevedo, N., y Gaio Alves, M. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: An exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2(1), 54-70.

González Ávila, M. (2003). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.

González de Gatti, M., Dalla Costa, N., Gava, Y., y Kofman, G. (2012). Towards learner autonomy in EFL academic writing: Peer feedback and self-monitoring. En L. Anglada, y D. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 96-103). Bariloche-Argentina: APIZALS. E-Book. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>

Green, B. (2009). *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.

Gremiger, C. (2003). *La Pedagogía Actualizante*, apuntes de clase, elaborado a partir de la publicación "La Pédagogie Actualisante", *Éducation et francophonie*, ACELF, vol XXX: 2, 2002.

----- (2010). El trabajo en proyecto socio-constructivista: un desafío para las representaciones de los docentes", En Tomo III, *La didáctica de la lengua: una cuestión de representaciones*, en Magdalena Viramonte de Ávalos (Coord.) "Salud y aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua", Comunicarte, Córdoba.

Griva, E. y Chostelidou, D. (2011). *Language awareness issues and teachers' beliefs about language learning in a Greek EFL context, Selected Papers from the 19th ISTAL*. Recuperado el día 19 de noviembre del año 2014.

Disponible

en:http://www.enl.auth.gr/symposium19/19thpapers/021_Griva_Chostelidou.pdf

Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge.

Halstead, J. (1996). Values and Values Education in Schools. En J. Halstead y M. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London: Falmer Press.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hayes, D. (2012). Planning for success: Culture, engagement and power in English language education innovation. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp. 47-60). London: British Council.

Hecht, C. (2004). *Educación intercultural bilingüe en las comunidades wichís de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires. República Argentina.

Heller, M. (1988a). *Code-switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Helver, M. (2015). The plurilingual classroom and ELT: The challenge to overcome tensions between aboriginal languages and hegemonic languages. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 67-78.

Hernández Campoy, J. y Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Comares.

Hernando, M. (2012). Las Prácticas de la Enseñanza en el currículum prescripto de la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984). En J. Silber, y M. Paso (Eds.), *La Formación Pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 143-171). La Plata: Edulp.

Hillyard, S. (2010). First steps in CLIL: training the teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.

Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.

Hughes, S. (2007). *The identification of quality indicators in English Language Teaching: A study in compulsory and non-compulsory secondary level Language Education in the Province of Granada*. Tesis Doctoral, perteneciente al Departamento de Filología inglesa de la Universidad de Granada.

Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, P.A: University of Pennsylvania Press.

- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Jalo, M. (2012). The theory behind it: Teaching English with ICT. En S. Barboni (Ed.), *Postmethod Pedagogies Applied to ELT Formal Schooling: Teachers' Voices from Argentine Classrooms* (pp. 85-89). La Plata: Argentine ELT Innovation.
- Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, lectura y escritura para el siglo XXI. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II* (pp. 469-506). Barcelona: Paidós.
- (1989). Representaciones sociales: un dominio en expansión. En D. Jodelet (Dir), *Le representations sociales*, Paris: Puf.
- Johnson, K. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge
- Johnson, K. y Golombek, P. (2011). The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA, 45(3), 486-509.
- Kaplan, C. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias* (pp. 99-108). Buenos Aires. Noveduc.
- Kaplan, C. y Sarat, M. (Orgs.) (2014): Educação, Subjetividade e Diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina, Ed. Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 9-368.
- Karaman, A. (2012). The Place of Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. *Atlas Journal of Science Education*, 2(1), 56-60.
- Keeves, J. (Ed.) (1988). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S. (2009). Understanding Professional Practice: a synoptic framework. En B. Green, B. (Ed.), *Understanding and Researching Professional Practice* (pp. 19-38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Korthagen, A. (1993). Two modes of reflection. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 317-326. Pergamon Press Ltd.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- (2003b). Critical Language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- (2006). *Understanding language teaching: from Method to Postmethod*. New York: Routledge.

- (2008). *Cultural Globalisation and Language Education*. New York: Yale.
- Laclau, E. (2005). La construcción del pueblo. En E. Laclau (Ed.), *La Razón Populista* (pp. 91-216). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-years-old code-switch? *Journal of Child Language*, 19, 633-658.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in Applied Linguistics.: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal*, 87(1), 1-12.
- Leceta, A. (2014). Digital natives and learning strategies in the pronunciation class. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp.15-27). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book.
- Leceta, A. y Castro, P. (2014). Digital natives and learning strategies in the pronunciation class. En D. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto, A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 129-139). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 09 de diciembre del año 2014.
Disponible en: <http://faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>
- Lescano, M. (2014). Prácticas del lenguaje. Secuencia didáctica del ámbito de estudio mediadas por TIC (tecnologías de la información y la comunicación). En A. Parini, y M. Giammatteo (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (pp. 95-103). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- Ley Integral del Aborigen N° 426 (1984).
- Liu, Q. y Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods: Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.
- Llaneza, G. (2015). Fractured tales for future teachers: Genre-based writing pedagogy in teacher training. En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas, y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp.172-184). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado el día 28 de octubre del año 2015.
Disponible en:
http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf
- Llopis García, R., Real Espinosa, J., y Ruiz Campillo, J. (2013). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2011). From Grammar Translation to CLT: A retrospective view of coursebooks produced in Argentina. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of*

experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings. Tucumán. República Argentina: FAAPI.

López Estrada, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Los Angeles: Sage, 61, 1-19.

López, A. y Encabo, E. (2004). *Didáctica de la Literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura.* Barcelona: Octaedro.

Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling.* London: Falmer Press.

Maley, A. (2003). Approaches and Methods in Language Teaching. *ELT Journal*, 57, 305-308.

Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., Light, D., y Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas.* Buenos Aires: Paidós.

Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.

Marchel, A., Peluffo, M., y Pérez Roig, P. (2015). Accomplishments: Raising awareness of human rights and developing skills in secondary school. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 79-90.

Marino, O. (2011). The Role of Technology in the Language Learning Classroom in American Public Schools. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings.* Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>

Marsh, G., Mcfadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Journal of Distance Learning Administration*, 6 (4).

Martin, E. y Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. *Research and Development in Higher Education*, 13, 298-304.

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación.* Buenos Aires: Aique.

Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., y Miller, T. (Eds.) (2002). *Ethics in Qualitative Research.* London: Sage.

McCafferty, S., Jacobs, G., y DaSilva Iddings, A. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En *Formación docente: un aporte a la discusión: La experiencia de algunos países.* Santiago de Chile: UNESCO/Orealc.

- Ministerio de Cultura y Educación (2005). *Ley Provincial de Educación N° 1470*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2007). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). Resolución Ministerial N° 4750: *Pautas para la Organización Escolar para la Elaboración del Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). *Resolución Ministerial N° 314: Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2014). *Ley de Educación N° 1613*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2017). Resolución Ministerial Reformulada N° 1786: *Pautas para la Organización Escolar para la Elaboración del Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2012). *Cuadernos para el Fortalecimiento del Desarrollo de Contenidos en Historia, Geografía y Formación Ética y Ciudadana de la Provincia de Formosa*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina: Elemento Estudio Gráfico.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2018). Resolución Ministerial N° 1613/18: *Espacio Formativo: Lengua y Cultura Guaraní*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2012). Informe sobre *Políticas Indígenas en la Provincia de Formosa*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2012). *Metodología de Transición Asistida: cuaderno para profesores*. Gobierno de la provincia de Formosa. República Argentina: UNICEF.
- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo y Dirección de Currícula y Enseñanza (2009). Inglés, Diálogo entre Culturas: *Aporte para la Enseñanza. Nivel Medio*. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Buenos Aires. República Argentina.

- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2010). *El desarrollo de las capacidades en la Escuela Secundaria: Un marco teórico*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. República Argentina: UNICEF.
- Miranda, A., Santos, G., y Stipich, S. (2010). Algunas características de investigaciones que estudian la integración de las TIC en la clase de Ciencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). Recuperado el día 20 de febrero del año 2017.
- Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-mirandasantos.html>
- Modelo formoseño: *Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios* (2009). Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultural y Sociedad. Buenos Aires: Ciccus.
- Moncada, B. (2015). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP: La Plata. República Argentina.
- Morton, T. (2012). *Teachers' knowledge about Language and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning*. Tesis Doctoral (inédita). Departamento de Filología Inglesa. Doctorado en Filosofía y Lingüística, de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Múgica, N. (2001). *El programa Minimalista: Nuevos horizontes en el estudio del lenguaje*, Cap. 1. Centro de Estudios de Lingüística Teórica. Facultad de Humanidades y Artes- UNR, Argentina.
- Murray, D. y Christison, M. (2012). Understanding innovative in English Language education: Contexts and issues. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp. 61-74). London: British Council.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Navarro, A. (2009). Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños. En Meo A. y A. Navarro (Eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*, (pp. 69-83). Buenos Aires: Omicron System.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Novaro, G., Borton, L, Diez, M., y Hecht, C. (2008). Sonidos del silencio, Voces Silenciadas: Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Rmie*, 13(36), 173-201.
- Olafson, L. y Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84.

Orta González, M., Cardozo, C., Zanfagnini, F., y Toledo, N. (2011). Discursive practices and communicative language teaching: Intelligibility and comprehensibility vs. accuracy? En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>

Osler, A. y Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language Learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.

Pando, R. (2015). *Diseño de secuencias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el enfoque comunicativo: una aproximación a la construcción colaborativa con aplicación de recursos TIC*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Parra, D. (2007). La evaluación: ¿Evaluar o evacuar? En T. Oviedo (Coord.), *Yo hablo, tú escuchas, ella lee, nosotros escribimos: una pedagogía compartida* (pp.185-191). Colombia: Programa.

Parras Laguna, A., Madrial Martínez A., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., y Navarro Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General de Educación. Dirección General de Educación, Formación profesional e Innovación Educativa, Centro de Investigación y Documentación del Gobierno de España. Secretaría General Técnica.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *Systems*, 29(3), 177-195.

Phipps, S. y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York. Grossman.

Piaget, J. (1979). *Teorías sobre la construcción del conocimiento*. España. Editorial Nacional.

Pinar, W. (2014). Exilio y distanciamiento en la internacionalización de los estudios sobre currículum. En W. Pinar (Ed.), *La teoría del currículum* (pp. 249-272). Madrid: Narcea.

Piquer, V., Cieri, M., y Bina, E. (2014). Una mirada a la interculturalidad y la comunicación eficiente: *Propuesta de diagnóstico y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI)*.

Pistorio, I. (2011). Listening Competence and Communicative Competence Hand in Hand. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, L. Anglada (Eds.),

Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings. Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.

Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>

Placci, G., Garófolo, A., Caffaratti, F., y Chavero, R. (2014). Los traductores on-line en cursos de inglés con fines académicos: Una experiencia con alumnos de la UNRC. 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. 195-210). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. República Argentina: UniRío Editora. E-Book.

Porto, M. (2012). Reflexiones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas y la literatura: El caso del inglés, francés, alemán y portugués. *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, La Plata. República Argentina.

----- (2014). Foreign language teaching and education for intercultural citizenship. En D. Banegas, M. López-Barríos, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 66-80). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 09 de diciembre del año 2014.

Disponible en: <http://faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>

----- y M. Byram (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6.

Prieto Rodríguez, M. y March Cerdá, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria*, 29(6), 366-373.

Pring, R. (1995). Pluralismo, educación y la enseñanza de los valores. *Revista española de pedagogía*, 201, 347-362.

Raouf, M. (2009). The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar. *Special Issue English*, 49, 141-164.

Raths, J. (2001). Teacher's beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.

Reforma de la Constitución de la Provincia de Formosa (2003). Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.

Reilly, T. (2012). An early years bilingual schools project: The Spanish experience. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp. 225-229). London: British Council.

- Reiter, A. (2000). Registros, contextos y cambio lingüístico ¡Error! Marcador no definido en la enseñanza de la lengua, RASAL, Vol. temático Didáctica de la lengua.
- Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.
- Richards, J. (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, J., Lewis, J., Mcnaughton Nicholls, C., y Ormston, R. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage.
- 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). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. República Argentina: UniRio Editora. E-Book.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rodríguez Rojo (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- Rogers, B. y Cooper, F. (2000). Beyond identity. *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Rosenberg, E. (2015). We are the world and the world is our home: Learning about the environment and taking care of it in the primary classroom. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 2(3), 40-53. República Argentina.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En C. Mir (Coord.), *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia* (pp.17-51). Barcelona: Graó.
- Salcedo, N. y Sacchi, F. (2014). The role of culture in the EFL classroom: A study of teachers' beliefs and practices. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers*

- from the 39th FAAPI Conference (pp. 81-91). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 09 de diciembre del año 2014.
 Disponible en: <http://faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>
- Sánchez Pérez, A. (2008). *Metodología: conceptos y fundamentos*. Madrid: Sgel.
- Sánchez, S. (2010). An investigation into the relationships among experience, teacher cognition, context, and classroom practice in EFL grammar teaching in Argentina. Tesis doctoral (no publicada): The University of Warwick. Recuperado el día 17 de agosto del año 2014.
 Disponible en: http://wrap.warwick.ac.uk/3924/1/WRAP_THESIS_Sanchez_2010.pdf.
- (2011). El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero. *Revista de educación*, 2(3), 120-144.
- (2012). The impact of self-perceived subject matter knowledge on pedagogical decisions in EFL grammar teaching practices. *Language Awareness, Online First*.
- (2013). A cognitive perspective on pre-service and in-service language teaching. *Babylonia*, 59-64.
- y S. Borg (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations. *System*, 44, 45-53.
- Schanzer, R. (1999). Paradigmas de los enfoques cuantitativo y cualitativo en investigación social: La combinación de información cualitativa y cuantitativa, en *Papeles de Investigación* N° 3, colección dirigida por el Dr. Nicolás Rosa, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: *procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Facultad de Trabajo Social. UNLP-Argentina: Edulp.
- Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs As: Prometeo.
- Silva Silva, A. (2010). La Globalización Cultural y las Tecnologías de Información Comunicación en la Cibersociedad. *Razón y Palabra*, 64.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soto, A. (2014). Post-method pedagogy: Towards enhanced context-situated teaching methodologies. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 39-54). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 09 de diciembre del año 2014.
 Disponible en: <http://faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>
- Soutwell, M. (2004). La escuela y la construcción de la legitimidad. *El Monitor de la Educación*, 2(4), 28-29.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Subsecretaría de Cultura (2012). Revista Ser formoseño: *Independencia y Soberanía*. Gobierno de la Provincia de Formosa.
- Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: *contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Buenos Aires. República Argentina.
- Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 25, 73-107.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Rivas, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. UNESCO-SERCE.
- Tuero, B., Innocentini, V., Forte, B., Bruno, C., y Martínez, A. (2012). Variability in reading performance as related to students' attitudes and motivation after failing an ESP course. En L. Anglada, y D. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 121-130). Bariloche. República Argentina: APIZALS. E-Book. Recuperado el día 29 de octubre del año 2015.
- Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.
- Valenti, V. y Galimberti, M. (2015). ESP: From grammar translation lessons to learner-centred blended learning lessons. En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas., y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 70-80). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado el día 28 de octubre del año 2015.
- Disponible en:
- http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Valsecchi, M. y Ponce, S. (2015). Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente. En C. De Laurentis, S. Pereyra, y S. Branda (Coords.), *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata-Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I: Los Problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez Beliveau, V., Mallimaci, F., Mendizabal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vihman, M. (1998): A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. *International Journal of Bilingualism*, 2, 45-84.
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir. Historias de dos prácticas culturales*. México: Fundación Educación, voces y vuelos.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, A. (2015). The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education*, 29(4), 332-346. Recuperado el día 31 de octubre del año 2015.
- Wedell, M. y Malderez, A. (2013). *Understanding Language Classroom Contexts: The Starting Point for Change*. London, UK: Bloomsbury.
- Wendel, C. (2014). Un aprendizaje significativo del idioma inglés: *una propuesta pedagógico-didáctica para el profesorado en Geografía* (UNaF). Especialización en Docencia Universitaria. Carrera de Posgrado interinstitucional. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa. República Argentina.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whittaker, C. (2012). Redesigning a blended learning course in Bosnia and Herzegovina: Introducing new technologies for ELT. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp.135-139). London: British Council.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, S. y Peterson, P. (2006). Theories of Learning and Teaching: What Do They Mean for Educators? *National Education Association*, 1-23.
- Woodbury, A. (1993). *A defense of the proposition: When a language dies, a culture dies*. Austin: University of Texas Press. Salsal

- Yigitoglu, N. (2011). *Exploring Second Language Writing Teacher Cognition*. Dissertation, Georgia State University, 2011. Recuperado el día 16 de octubre del año 2015. Disponible en http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/17
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006, 2da ed.). *Técnicas para investigar 1: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zamora, G. y Argota, N. (2011). Teaching English Grammar at University Level. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI.
- Zimmermann, K. (2009). Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: Reflexiones teóricas y ejemplos de casos de América Latina. En A. Escobar y W. Wölck (Eds.), *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas* (pp. 129-160). Vervuet Iberoamericana.

APÉNDICES

Apéndice 2: Guía de entrevista en profundidad

Características sociodemográficas

- ✓ *Edad*
- ✓ *Lugar de residencia-lugar de origen*
- ✓ *Estudios cursados*
- ✓ *Título/s que posee-institución que lo otorgó*
- ✓ *Idioma/s que habla*
- ✓ *Razones por la cual participa en este proyecto*

Experiencia docente

- ✓ *Años de experiencia en su cargo como docente en inglés*
- ✓ *Función que cumple en este establecimiento*
- ✓ *Institución/es en la/s que trabaja/trabajó*
- ✓ *Relación con los colegas y alumnos*
- ✓ *Características sociolingüísticas de los alumnos que asisten a este establecimiento*

Cognición del docente y su relación con la práctica de la enseñanza de la gramática

- ✓ *Concepto de cognición*
- ✓ *Cognición del docente en relación con la creencia pedagógica*
- ✓ *Experiencia previa y experiencia actual con la gramática Factores sociales/contextuales condicionantes para el abordaje de la gramática*
- ✓ *Función de dichos factores*

Metodología de enseñanza de la gramática

- ✓ *Objetivo/s de la asignatura*
- ✓ *Recursos didácticos que utiliza*
- ✓ *Dinámica de la enseñanza*
- ✓ *Selección de los contenidos curriculares prioritarios y bibliografía*
- ✓ *Inclusión de aspectos gramaticales dentro del diseño del Plan/Programa áulico*
- ✓ *Evaluación y sus criterios*

Tendencias que impactan sobre la enseñanza de la lengua

- ✓ *Tics para el Abordaje de la gramática*
- ✓ *La interculturalidad dentro de los Programas áulicos*
- ✓ *El enfoque/método/teoría que subyace en las prácticas áulicas*

Apéndice 3: Grilla de observación de clase

Observación de clase de carácter no participativa: registro etnográfico-descriptivo

Docente a cargo:

Escuela N°:

Fecha: Curso:

Horario:

Tema/s

del día

Hora	Descripción

Apéndice 4a: Entrevista realizada al docente N° 1

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (FaHace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Ceferino*

Código: *Docente 1*

Entrevista realizada: 06 de junio del año 2016

Seudónimo de la institución educativa participante: *E.P.E.S.N° 1*

Duración: *26: 13*

Docente-investigador: Bien profesor, antes que nada, agradezco su tiempo en acceder a esta pequeña entrevista. ¿Siempre viviste en esta localidad o comunidad del circuito cinco?

Profesor: Y desde que me recibí y todos los años que estudié, siempre trabajé y residí acá, en este circuito cinco.

Docente-investigador: Cuando terminaste vos la secundaria ¿ya tenías pensado que ibas a estudiar la Carrera del Profesorado o se te ocurrió de un día para el otro? ¿Cómo surgió la idea de estudiar esta Carrera que te gusta?

Profesor: Cuando yo me recibí de la secundaria, pensaba seguir otra Carrera, que no tiene que ver nada con la educación, pero por distintos motivos, eh...

Docente-investigador: Decidiste por...

Profesor: Decidí inclinarme por el Profesorado de inglés, ya que en la secundaria tenía mucha facilidad en el inglés.

Docente-investigador: ¿Y tenías base?

Profesor: Tenía una buena base, entonces me decidí por esa Carrera.

Docente-investigador: ¿Qué Título posees actualmente y dónde te graduaste?

Profesor: Yo me gradué en el Instituto Superior de Formación Docente “Felix Atilio Cabrera”, y actualmente el Título que poseo es el Título de Profesor en inglés para la enseñanza de la EGB 3 y nivel Polimodal, dice mi Título.

Docente-investigador: Hmm, que hoy vendría a ser Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario, no?

Profesor: Sí.

Docente-investigador: Aparte del inglés, del español, ¿Hablás otro idioma?

Profesor: Y tengo algunos conocimientos del francés. Entiendo algunos idiomas por ahí me cuesta hablar, pero entiendo algunos idiomas.

Docente-investigador: Humildemente ¿Podrías darme una o dos razones por las cuales decidiste ser parte de este proyecto de investigación?

Profesor: Y primero que nada porque me gusta...

Docente-investigador: ¿Ayudar?

Profesor: Ayudar a los demás, en este, caso, al profesor Nuñez, que fue parte importante y decisiva en mi Carrera también, y porque me gustan los trabajos de investigación también.

Docente-investigador: Muy bien, muy interesante. Actualmente, ¿Cuántos años tenés en la docencia?

Profesor: Actualmente, tengo 7 años en la docencia, ahora en el mes de julio, voy a cumplir, 8.

Docente-investigador: Actualmente tu cargo en este Instituto, en este establecimiento educativo es solamente profesor de inglés, ¿Cumplís otra función?

Profesor: No, en este caso, en esta escuela, y en la mayoría donde estoy, soy docente nada más, profesor.

Docente-investigador: ¿Estás a cargo del Ciclo Básico Secundario? ¿Ciclo Orientado? ¿Ambos? ¿Un sólo Ciclo?

Profesor: Y en este colegio, en ambos.

Docente-investigador: En ambos.

Docente-investigador: Desempeñas otra función en otro establecimiento educativo de gestión privada, estatal?

Profesor: Y actualmente, estoy en 4 escuelas trabajando, y en todas como profesor de inglés.

Docente-investigador: Hmm, de la provincia de Formosa.

Profesor: Claro.

Docente-investigador: ¿Del circuito cinco, o...?

Profesor: De circuito también estoy, en la parte céntrica, en un colegio nocturno, en colegio de adulto y en el interior a 40 kilómetros de la ciudad capital.

Docente-investigador: Ah, claro. Viste que nuestra Provincia es una Provincia fronteriza que alberga muchas lenguas, muchas culturas, ¿Cómo vos describirías la situación socio-lingüística de los alumnos que provienen de otra comunidad...aborígen y que asisten a este establecimiento? ¿Hablan guaraní, inglés, español? ¿Hay una diversidad o no?

Profesor: Hay mucha diversidad. Me tocó trabajar en una escuela de Modalidad aborígen donde manejaban muy poco castellano, y enseñarles inglés ya era enseñarles una tercera lengua, más o menos, extranjera. Eh...me tocó trabajar también...actualmente trabajo con chicos que vinieron del Paraguay,

Docente-investigador: ¿Ah sí?

Profesor: Que hablan muy poco castellano, manejan sólo el guaraní.

Docente-investigador: Y ¿Cómo se adaptaron?

Profesor: Y con ellos el trabajo es muy paulatino.

Docente-investigador: ¿Paulatino?

Profesor: Sí. Porque ellos vienen con una base prácticamente cero. Arrancan de la nada, entonces para ellos hay que diseñarles actividades diferenciadas, pero siempre manteniendoles con el grupo-clase.

Docente-investigador: ¿Y cómo haces para evaluar a ese grupo de alumnos que vino de otras comunidades que tenía de base: casi nada? ¿Cómo evaluás? ¿Integrás los contenidos desarrollados que tomaste con otro grupo, o le traés aparte diferentes actividades a este grupo?

Profesor: Lo que estoy intentando hacer ahora es que ellos se adapten al grupo-clase al nuevo, tratar de que ellos se acerquen mínimamente, por lo menos, a manejar los contenidos que manejan sus compañeros. Pero los voy evaluando de manera diferenciada, de acuerdo al avance del proceso de ellos.

Docente-investigador: Es todo un proceso, no?

Profesor: Es todo un proceso.

Docente-investigador: La gramática, la gramática desde lo cognitivo ha cobrado suma relevancia en el ámbito de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera, no solamente a nivel regional, local, provincial, a nivel mundial, ¿Para vos, qué sería o qué vendría a ser: enseñar desde lo cognitivo? ¿Qué sería, cognición, para vos? ¿En qué podría consistir?

Profesor: Para mí sería la capacidad que tienen los chicos de interpretar y asimilar los mensajes que uno intenta hacerles llegar de acuerdo al proyecto que tengamos a cómo enfocamos las actividades para que sean significativas para los chicos.

Docente-investigador: ¿Cómo enfocás vos tu asignatura? ¿Desde qué enfoque? ¿Cuál es el enfoque que utilizás día a día, por ejemplo, para el desarrollo de la enseñanza de la gramática?

Profesor: Ehm...primero...

Docente-investigador: ¿Qué aspecto tomás en cuenta?

Profesor: Ehm...

Docente-investigador: ¿Estructura, vocabulary, translation, qué actividades?

Profesor: Trato de integrar todo. Primero hago un diagnóstico en qué nivel están los chicos, y después voy tratando de incorporar vocabulario, estructuras gramaticales, utilizando el vocabulario que ellos ya manejan y de ahí en más, tratar de integrar todo eso en trabajos de textos para que ellos puedan interpretar textos.

Docente-investigador: Claro, porque si los chicos no interpretan o no comprenden el texto, sería difícil de que puedan desarrollar las actividades.

Profesor: Claro.

Docente-investigador: Tu propia experiencia como alumno en la secundaria o en el Profesorado, ¿Cómo fue la enseñanza de la gramática de aquel tiempo y tu experiencia ahora como docente, enseñando gramática a los pibes de ahora?

Profesor: Y creo que mi trabajo se basa mucho o me quedó muy internalizado, digamos, el trabajo que tuvieron mis profesores en el nivel secundario. Creo que se refleja mucho en mí hoy en día.

Docente-investigador: ¿Qué aspecto por ejemplo o qué recuerdos te traen?

Profesor: Por ejemplo el trabajo con la gramática, cómo usamos la gramática.

Docente-investigador: ¿Se le daba mucha importancia en esa época?

Profesor: En esa época era muy importante la gramática. Creo que era la base de todo. Y a partir de ahí, te encaminaba hacia otro aspecto de la enseñanza de la lengua, pero se basaba principalmente en la gramática.

Docente-investigador: Y ahora tu experiencia como docente, ¿Qué haces?

Profesor: Y hoy en día tenemos, a diferencia del pasado, tenemos muchísimos más material.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Tenemos más libros, tenemos la internet.

Docente-investigador: Claro.

Profesor: Mucha tecnología que podemos utilizar para hacer más significativas nuestras clases.

Docente-investigador: Creo que nosotros, los profesores de inglés, tenemos muchos beneficios en cuanto a los materiales didácticos. Creo que el área de inglés es el que tiene más chance de poder vincular varios aspectos, por ejemplo, como vos decís, lo tecnológico, a la hora de desarrollar las actividades, no?

Docente-investigador: De acuerdo a la experiencia que recién acabamos de hablar, ¿Pensas que hay otros aspectos sociales que podrían condicionar tus prácticas pedagógicas? ¿Aspectos sociales, entorno contextual, algún factor, que podría decidir en tus prácticas docentes?

Profesor: Y...

Docente-investigador: Por ejemplo, la Formación académica en los Profesorados.

Profesor: Creo que, con respecto a la Formación académica en los Profesorados, creo que la mayoría de los docentes, al menos, salen bastante bien preparados pero al llegar a las aulas nos encontramos con otras situaciones y realidades muy diferentes a los que nosotros habíamos estudiado.

Docente-investigador: ¿Qué se hace en ese caso?

Profesor: En ese caso, tenemos que, en mi caso, por lo menos, tratar de adaptarnos al grupo-clase no que ellos se adapten a nosotros. De a poquito nosotros vamos transformando eso, porque hoy en día, los chicos, la juventud en general, esta muy afectada por el contexto social. Y todo eso se ve reflejado principalmente en la escuela, no sólo en el inglés sino en distintas materias.

Docente-investigador: ¿El rendimiento académico?

Profesor: En el rendimiento académico. Cuesta mucho motivar a los chicos.

Docente-investigador: Vos decis que, uno de los aspectos sería la falta de motivación, ¿Por parte de quién?: ¿Del propio alumno? ¿Del docente? ¿De la comunidad educativa? ¿De los padres?

Profesor: Muchas veces, es en general. Es en general. Los chicos hoy en día practicamente no encuentran una motivación para asistir a la escuela.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Eso es lo principal. No tiene nada que ver con el inglés ni con la matemática ni con las distintas materias.

Docente-investigador: Ah, claro.

Profesor: Ellos no ven claro cuál es la función que tiene la escuela para ellos, qué le ofrece la escuela para ellos, en muchos casos.

Docente-investigador: ¿Y vos pensas que esos aspectos juegan un papel importante a la hora de enseñar tu asignatura?

Profesor: Para mí, sí. Porque como decía antes, los chicos no están muy motivados. Obviamente, no el grupo completo de la clase, pero la gran mayoría, no sienten interés por la materia, por asistir a la escuela.

Docente-investigador: ¿Y eso se contagia y arrastra al resto del grupo?

Profesor: Arrastra al resto del grupo, lamentablemente. Esa situación, yo al menos que trabajo en varias escuelas, veo que se repite eso, en la mayoría de las escuelas.

Docente-investigador: Y por supuesto, eso se ve reflejado en los boletines de calificaciones, al cerrar el trimestre o cuatrimestre, el bajo rendimiento, no?

Profesor: Claro.

Docente-investigador: ¿Qué estrategias o recursos usas para enseñar inglés?

Profesor: En la medida que tengo los recursos trato de utilizar o aplicar el conocimiento de inglés a las cosas que utilizamos diariamente.

Docente-investigador: ¿Como cuáles, por ejemplo?

Profesor: En la convivencia diaria. Por ejemplo chicos que conocen, sin darse cuenta ellos conocen mucho o utilizamos muchas palabras a diarios en nuestra vida cotidiana. Como por ejemplo, pasame el DVD.

Docente-investigador: Facebook, twitter.

Profesor: Facebook, todo y los chicos están en constante interacción con esos y está dentro de cada docente de poder reforzar eso, utilizar todo eso a nuestro favor en beneficio de los chicos.

Docente-investigador: ¿Qué aspectos tenés en cuenta a la hora de organizar o planificar tus clases? Por ejemplo: objetivo. “Bueno, el objetivo de la clase de hoy es...” ¿Qué otros aspectos vos tenés en cuenta cuando vas a realizar tu clase?

Profesor: En general, los intereses de los chicos. La motivación. Llevarles algo que a ellos les resulte significativo.

Docente-investigador: ¿Salir de lo rutinario, por ejemplo?

Profesor: Sí. Trato de llevarles materiales que para ellos les resulten interesantes, que nunca hayan visto. Porque ellos manejan mucha tecnología, pero por ahí, hay pequeños detalles que a la hora de aplicar, que ellos desconocen. Entonces, trato de usar eso a mi favor en la medida que se pueda.

Docente-investigador: Cuando vas a planificar los contenidos curriculares prioritarios, ¿Qué tomas en cuenta, qué criterios? Decís: “bueno, simple present, sí. Simple past, no” ¿Qué criterios tomás vos para seleccionar qué contenido va para 1° año, 2° año?

Profesor: Y el principal criterio que yo tengo en cuenta es los conocimientos que ya traen los chicos para ir viendo y en este caso por ejemplo, para enseñar un tiempo verbal como el present simple que no es nada fácil para nadie y lleva mucho tiempo y tiene muchos detalles para tener en cuenta y a los chicos les cuesta mucho. Entonces trato de enseñarles, eh... no muchos contenidos pero que ellos aprendan bien lo que uno intenta transmitir.

Docente-investigador: Si yo digo la “gramática es un aspecto importantísima para el uso y para la enseñanza de una lengua”, esta afirmación, ¿Hacia dónde nos conduce? Que la gramática es algo importante. ¿Hacia un cambio?

Profesor: Para mí que nos conduce hacia un cambio para poder tener un mejor manejo, en este caso, de una Lengua Extranjera, como la que nos atañe a nosotros, que es el inglés, principalmente. Hacia una comparación entre nuestra lengua materna, el castellano y la comparación con el inglés.

Docente-investigador: Y de otras lenguas.

Profesor: Y de otras lenguas también.

Docente-investigador: Cuando enseñás gramática, ¿Qué enseñás? ¿Structure, vocabulary?

Profesor: Trato de enseñar ambos.

Docente-investigador: Ambos.

Profesor: Tanto estructura como vocabulario.

Docente-investigador: ¿Solamente esos aspectos?

Profesor: Y trato de aplicar esos en los textos para que ellos interpreten

Docente-investigador: ¿No trabajas con traducciones?

Profesor: Ehm... muy pocas veces les doy traducciones.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: Porque a mi me interesa que ellos entiendan y puedan, en la medida de lo posible, que traten de pronunciar bien, darse a entender, porque al traducir ellos, por ahí los chicos intentan hacer una traducción literaria y se les complica mucho. Se les complica mucho. Trato de evitar la traducción. Y eso sería lo ideal.

Docente-investigador: ¿Te acostumbras a hacer uso de la metareflexión, la metacognición, o sea, el exámen de conciencia después de cada clase?

Profesor: Cuesta, cuesta, pero trato de trabajar eso con los chicos para ver en qué fallaron ellos, en qué fallé yo, qué se puede mejorar, qué otras cosas les interesarían a ellos.

Docente-investigador: ¿Crees que te puede mejorar eso? ¿El exámen de conciencia, te mejora?

Profesor: Sí. Yo creo que sí.

Docente-investigador: ¿En qué aspecto, en qué medida te puede...?

Profesor: Porque uno se da cuenta, o yo intento al menos que los alumnos se den cuenta cómo estaban ellos cuando ingresaron cuando comenzaron las clases y al momento de terminar un trimestre o un cuatrimestre. Cómo se encuentran. Cuál es la situación de cada uno.

Docente-investigador: Viste que hoy en día estamos saturados de tendencias que impactan, en especial a la hora de enseñar el inglés. Hay varias tendencias, sin embargo, para este trabajo, solamente me focalizaré en tres tendencias: Las Tics, la Interculturalidad y los Métodos, ¿Vos creés que vincular aspectos de este nuevo entorno digital que son las Tics, para enseñar tu asignatura es importante? ¿Hacés usos de lo tecnológico, dentro del aula?

Profesor: Para mí que no sólo es importante sino también es fundamental porque así como la educación ha ido cambiando, nosotros no podemos estar ajenos a la realidad que manejan los chicos. La tecnología es algo que va cambiando constantemente y ellos son partícipes de eso.

Docente-investigador: Sí, claro.

Docente-investigador: La onda hoy en día es la interculturalidad. Para vos ¿Cuál sería el valor de enseñar aspectos gramaticales desde un enfoque intercultural? O sea que, la diversidad, que en cada clase hay, muchas lenguas, ¿Qué opinas vos de esto? Teniendo en cuenta que Formosa es una provincial fronteriza, alberga muchas culturas y muchos alumnos vienen de diferentes comunidades, localidades con diferentes backgrounds, entonces, ¿es importante trabajar, los valores por ejemplo?

Profesor: Para mí es importante, muy importante porque ellos vienen de situaciones o de contextos socioculturales muy diferentes y constantemente están comparando su realidad con la realidad que están viviendo ahora. Es una constante comparación la que ellos están viviendo.

Docente-investigador: ¿Qué sugerirías a los colegas del área a la hora de vincular aspectos de la interculturalidad, aspectos tecnológicos a la hora de enseñar gramática? ¿Cuál sería tu consejo para los colegas del área del circuito?

Profesor: Mi consejo sería tratar de ver si se puede, tratar de mezclarnos más, tratar de comparar las situaciones culturales que traen cada alumno, diferentes realidades y tratar de trabajar eso a nuestro favor porque ellos viven un cambio dramático constante y tratar de utilizar todo eso a nuestro favor.

Docente-investigador: Hemos transitado de método en método, comenzando por ejemplo del Grammar-translation method hasta lo que hoy es el communicative approach, ¿Vos pensás que han habido cambios en relación con la metodología de enseñanza de antes y la de ahora? ¿Cambios significativos?

Profesor: Para mí hubo muchos cambios. En la actualidad estamos viviendo, muchos cambios en la enseñanza de la lengua inglesa, y creo que está en cada docente tratar de sacar lo mejor de cada método para aplicarlo y crear un estilo propio. Creo que cada docente tiene un estilo propio de enseñanza y que está...muchas veces...

Docente-investigador: ¿Qué se tiene en cuenta para eso, para tener un estilo propio? ¿La diversidad?

Profesor: La diversidad, el contexto que traen los chicos, y los conocimientos previos que traen ellos. Intereses.

Docente-investigador: Muy importante, el interés también. Porque si uno no tiene voluntad, es difícil que pueda...

Profesor: Para mí lo fundamental es que el chico se sienta interesado por la materia, que le llegue, que le sirva para algo. Eso es lo que principalmente buscan. ¿Para qué me sirve esto? ¿Dónde voy a utilizar? ¿Dónde voy a aplicar lo que aprendí?

Docente-investigador: Así como los métodos también hay teorías de enseñanza que han evolucionado. Principalmente, para este trabajo, mencionaré tres: la conductista, la cognitivista y la constructivista. Según tu experiencia, ¿Cuál de estas tres teorías es la que sustenta tus prácticas, hoy, en este establecimiento educativo?

Profesor: Yo creería que la constructivista.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: En mi caso porque me siento identificado, me ha sido útil dentro de mis prácticas docente y porque la encuentro en mi caso particular, al menos...

Docente-investigador: ¿El más efectivo?

Profesor: El más efectivo para llegar a los chicos.

Docente-investigador: De acuerdo a tu experiencia, ¿Alguna vez decidiste cambiar un método por otro método, una teoría por otra teoría, para ver resultados diferentes, para contrastarlas?

Profesor: Sí utilicé diferentes métodos, fui probando de acuerdo al grupo-clase que tenía.

Docente-investigador: ¿Pudiste ver mejorías? ¿Resultados diferentes? ¿Positivo, negativo?

Profesor: Muchas veces, tenés resultados positivos otra que no sabés si te sirvió o no te sirvió, pero tuve experiencia, tuve experiencias con respecto a otros métodos.

Docente-investigador: ¿Qué aspectos sugerirías, incluirías, recomendarías en relación con la enseñanza de la gramática a los colegas?, el papel que cumple, el rol, la importancia que se le da, no se le dá, ¿Qué sugerirías vos para este trabajo investigativo?

Profesor: Y actualmente, lo que yo veo es que se dejó mucho, muy de lado la enseñanza de la gramática dentro de lo que es el inglés. Se priorizan otras cosas.

Docente-investigador: ¿Como cuáles?

Profesor: Ehm... como vocabulario, como frases ya armadas, digamos. Pero para mí se pierde el verdadero sentido de cada palabra cuando no se enseña la gramática.

Docente-investigador: Es importante, no? es la base.

Profesor: Es la base para cualquier lengua, conocer un poco de la gramática.

Apéndice 4b: Entrevista realizada a la docente N° 2

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (FaHace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Clara*

Código: *Docente 2*

Entrevista realizada: 08 de junio del año 2016

Seudónimo de la institución educativa participante: *E.P.E.S.N° 1*

Duración: *27:48*

Docente-investigador: ¿Siempre viviste en la ciudad de Formosa?

Profesora: No. Soy del Interior, de General Belgrano, después me vine a estudiar acá, comencé a trabajar y ya me quedé.

Docente-investigador: ¿Cuántos años tenés?

Profesora: 37.

Docente-investigador: Cuando terminaste vos la secundaria, ya dijiste: “bueno, estudio el Profesorado de inglés” o ¿todavía no tenías decidido qué Carrera estudiar?

Profesora: No. Empecé otra Carrera que fue en la Facultad, empecé Licenciatura en Obstetricia y que no me gustó, así que, pero hice igual dos años, hasta que no aguanté y dije: “No, no es lo mío”. Abandoné. Y como siempre tenía facilidad para el inglés me decidí. Decidí ingresar al Profesorado.

Docente-investigador: Y ¿Tuviste el Título de...?

Profesora: Profesora para el nivel Inicial, y después el Profesorado para EBG 3 y Polimodal.

Docente-investigador: ¿En dónde te graduaste?

Profesora: En la Formación Docente.

Docente-investigador: Formación Docente, sí.

Docente-investigador: Aparte del inglés y español, ¿Manejas otra lengua?

Profesora: No. Empecé a estudiar italiano el año pasado, pero, no...

Docente-investigador: ¿No te gustó también?

Profesora: No, sí me gusta el italiano. No me gustó cómo... (problema de audio) la profesora.

Docente-investigador: ¿En qué año te graduaste como profesora de inglés?

Profesora: Terminé en el 2009.

Docente-investigador: ¿Y la antigüedad que tienes hasta el día de hoy?

Profesora: 8 años.

Docente-investigador: 8 años.

Docente-investigador: En este establecimiento educativo ¿Cumplís una sola función como profesora de inglés? o ¿Tienes otra función?

Profesora: Sólo profesora.

Docente-investigador: ¿Estás a cargo del Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario?

Profesora: Sólo Ciclo Básico.

Docente-investigador: Sólo Ciclo Básico.

Docente-investigador: ¿Desempeñas otra función en otro establecimiento educativo de gestión pública, privada?

Profesora: Sólo en gestión pública.

Docente-investigador: En pública, sí, sí.

Docente-investigador: ¿Cómo es tu relación con los colegas? ¿Con el alumnado?

Profesora: Buena, buena, buena.

Docente-investigador: Viste que nuestra hermosa provincia Formosa, es una provincia fronteriza que alberga muchas lenguas, culturas, religiones, ¿Cómo vos describirías la situación sociolingüística de los alumnos que provienen de otras comunidades, comunidades aborígenes, muchos vienen de Namqom, hablan inglés, guaraní, español? ¿Hay una diversidad?

Profesora: Acá, en la X (nombre de la escuela, donde se lleva a cabo la entrevista y sede de la presente investigación) tengo chicos que vienen del Namqom, allá en el X (la docente hace mención a otra de las instituciones donde trabaja actualmente), no. Y es buena la predisposición de ellos para aprender. Hablan castellano. Y Son chicos muy comunicativos, la mayoría. Tuve muy buena experiencia con ellos. Y sí, se enganchan con la clase y participan, y por ahí, el problema que tenemos con estos chicos es que son... tienen muchos problemas de inasistencia.

Docente-investigador: ¿Vos decís que la inasistencia sería uno de los factores que condiciona a uno a la hora de enseñar?

Profesora: Sí condiciona.

Docente-investigador: Pero por ahí si falta mucho no puede seguir el ritmo no? ¿Qué haces en ese caso? Si por ejemplo, el alumno vino hoy y falta tres clases, ¿Qué haces en ese caso, profesora?

Profesora: Y si ellos vinieron en la primera clase donde presenté el tema y bueno, ellos arrancan esa primera clase y después trato de hacerles completar la carpeta. El tema es cuando ellos no vienen cuando yo arranqué con el tema. Por ejemplo, cuando yo doy tema que necesito sí o sí imágenes, yo aprovecho y por el tema económico y todo los demás, yo con una imagen te trabajo un mes, enseñando las partes de la casa y todo los demás. Mañana va a ser mi tercera clase con el mismo material.

Docente-investigador: ¿Qué material usas?

Profesora: Fotocopias.

Docente-investigador: Fotocopias, ¿Láminas?

Profesora: Láminas, sí. Fotocopias generalmente.

Docente-investigador: Esos serían tus recursos que...

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: Viste que hoy en día la enseñanza de la gramática ha cobrado suma relevancia no solamente a nivel local, regional, provincial, nacional también a nivel mundial, desde lo cognitivo, ¿Para vos profesora, qué sería enseñar desde lo cognitivo? ¿La cognición docente, en qué podría consistir?

Profesora: Ehm...

Docente-investigador: ¿Qué factores decís vos, profesora, aparte de la inasistencia que dijimos hoy, qué otros factores sociales podrían...?

Profesora: Y la predisposición de los chicos.

Docente-investigador: Ah, la predisposición.

Profesora: Porque ellos todo el tiempo a mi me cuestionan en ambos colegios.

Docente-investigador: ¿Qué te cuestionan?

Profesora: Por qué tienen que aprender inglés.

Docente-investigador: ¿Y qué le decís en ese caso?

Profesora: ¿Eh?

Docente-investigador: ¿Qué le decís en ese caso?

Profesora: No, y siempre les aclaro que ya es un lenguaje mundial, aparte que no es únicamente estudiarlo para...porque ellos piensan en qué momento yo voy a utilizar el inglés si yo nunca me voy a ir de acá.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Entonces yo siempre les digo y les entro por el tema de la música. Igual mucho en inglés tampoco no escuchan, por ahí hay un grupo que escuchan heavy metal, a veces se enganchan con otro tema, después les enseñé el tema de internet. Por ejemplo la vez pasada, en el otro colegio presenté un trabajo sobre likes and dislikes y todas las imágenes son de emoticones del Facebook. Entonces, ellos al ver y después yo les pregunté, porque yo les había empezado a introducir el tema desde rutina y desde actividades de free times activities.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Pero así con el pizarrón como que no se engancharon. Entonces, ellos al ver el material con imágenes que para ellos son familiares la cosa cambió y ellos me dijeron: “estaba re-copada la fotocopia”. Porque todos los dibujos que tenían eran todas imágenes del Facebook con las manitos de likes-dislikes, los emoticones, así que...

Docente-investigador: Creo que ahí entraría en juego la didáctica del docente, el dominio de la asignatura, porque por ahí si uno se viste de payaso y los alumnos no se interesan... Tiene que ver mucho también el tema de la estrategia que utiliza el docente a la hora de motivar al alumno, si quiere que el alumno se motive, no? Y entra en juego muchas cosas, en este caso, como decís vos, la motivación, el interés o el desinterés también, no?

Profesora: Claro, y cómo nos involucramos también con ellos, porque a veces tenemos que dejar de lado la parte de la enseñanza y conversar y a veces sale del tema...

Docente-investigador: Y ser psicólogos también.

Profesora: Y ser psicólogos también. Y el chico cuando ve que el profesor está interesado en saber, ¿por qué vino triste? O por qué vino con sueño, o por qué...y ellos ven que vos estás demostrando que a vos te interesa saber realmente el por qué.

Docente-investigador: Por lo menos, un minuto de tu tiempo para ellos es valiosísimo.

Profesora: Cambia, cambia las actitudes de ellos. Acá la realidad, el problema que tengo en X (barrio donde está ubicada esta escuela) con los chicos es la situación económica. Temas de drogas, que yo sepa, por lo menos en el Básico, no hay. Si hay, no es un problema, o no se nota, yo por lo menos, pero en el X (nuevamente hace mención a la otra escuela), realmente el problema que nosotros tenemos con la drogadicción es muy grande.

Docente-investigador: Y por supuesto, esto incide en el rendimiento académico de los alumnos y se visualiza en ¿dónde? en los boletines, al cerrarse el trimestre, el cuatrimestre, no?

Docente-investigador: Profesora, ¿podrías describir tu experiencia de cuando vos eras alumna de la secundaria o del Profesorado en relación con la enseñanza de la

gramática y tu experiencia como docente, hoy, a la hora de enseñar gramática a los alumnos? ¿Cómo describirías?

Profesora: Y cuando iba a la secundaria, en la secundaria, era pura gramática en el pizarrón, lleno de ejercicios. Ejercicios con oraciones sueltas.

Docente-investigador: De completamiento.

Profesora: Claro. Con eso yo aprendí. Así yo aprendí inglés en la secundaria. Después, obviamente, en el Profesorado, fui viendo otras...

Docente-investigador: Ahí cambia, no?

Profesora: Claro. Ahí cambia, otras opciones. Yo al principio empecé a enseñar con la vieja metodología a pesar de haber hecho eso en mi práctica porque era más cómodo, porque me parecía más sencillo. Yo pensaba que para ellos era más fácil después cuando comenzamos con la comprensión lectora con todos los cursos que estamos haciendo.

Docente-investigador: ¿De Metodología de Transición Asistida?

Profesora: La Metodología de transición asistida, me fui animando, porque en realidad yo tenía miedo de darles tantas lecturas y decía: "no van a entender". Y ahora, no. Es como que adquirí más experiencias, busqué un montón de actividades que pueden partir de una sola lectura. Miles de actividades y los chicos se enganchan. Entonces yo ahora les enseño... hoy empecé con 1° año a darles lectura un poquito más larga, de personal information, entonces, yo al ponerles el texto en el pizarrón y ellos leen ya interpretan, entonces yo les voy enseñando cómo interpretar el texto, cómo usar el diccionario, entonces yo les enseño que no hace falta aprender un texto palabra por palabra. Sino ir enseñándoles que aprendan por bloque, las frases.

Docente-investigador: ¿Qué me decís de la traducción, profesora? ¿Haces uso de actividades de traducción, o no?

Profesora: Ehm... antes les hacía hacer más traducciones.

Docente-investigador: ¿Y ahora, no, por qué?

Profesora: Ahora, no porque... les hago hacer la traducción pero de forma más informal, de forma oral. Como yo trabajo con paratextos siempre, entonces como que

a ellos les resulta mucho más fácil, como que ya vienen con esa facilidad. Igual les enseñé a usar el diccionario

Docente-investigador: Como último recurso, no?

Profesora: Como último recurso.

Docente-investigador: Porque vos por ahí al presentar un tema que se puede presentar con imágenes, mímicas, hacer gestos para que el alumno pueda entender, para no ir directamente al diccionario. Entonces, sería el último recurso que podría utilizar el alumno para...

Profesora: Igual a los chicos les hago a veces un trabajo de traducción. Yo ya les traigo un texto traducido pero yo les pongo el texto en el traductor google, entonces yo les muestro qué tipo de traducción hace el traductor. Entonces para que ellos se den cuenta, que en realidad lo que uno tiene que hacer no es una traducción, es una interpretación. Entonces va resultando, como que se empiezan a desprender, se dan cuenta que no son tan necesarios los traductores y todo los demás. El diccionario, sí. Igual les cuesta mucho utilizar el diccionario. Porque cuando se encuentran por ejemplo, con preposiciones tantas definiciones y que los verbos como el *like*, que tantas definiciones, el verbo *get*. Entonces se les complica, pero, pero bien.

Docente-investigador: ¿Qué estrategia, profesora, utilizás para llevar a cabo tu asignatura? ¿Qué estrategia, recursos, aparte de lo que dijimos hoy: las láminas? ¿Hacés uso de manuales?

Profesora: (Hay una pausa. Como la entrevista se llevó a cabo después del horario de clase, una alumna se acercó y le preguntó sobre cuestiones de carpeta a la profesora) Internet me cuesta, acá por ejemplo los chicos no tienen casi. En realidad, en los dos colegios, los chicos ya no tienen casi computadoras. Desinstalaron todos los programas. No sé cuál fue la cuestión en Formosa que...

Docente-investigador: O sea que te resulta difícil y complicado trabajar con la parte...

Profesora: Pero de tecnología: los celulares...

Docente-investigador: ¿Los celulares?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: A pesar de que se prohíbe el uso (risas del entrevistador).

Profesora: No, pero...

Docente-investigador: Pero si realmente hacés buen uso de los...

Profesora: En el proyecto yo aclaré que el celular se usa en mi clase pura y exclusivamente con uso...obviamente, los chicos por ahí a veces...

Docente-investigador: Con uso didáctico...

Profesora: Claro, con uso didáctico. Igual a veces los chicos...pero como que cuesta, como que yo también ya lo estoy aceptando. Porque pelear siempre por lo mismo ya se vuelve tedioso.

Docente-investigador: Profesora, es cuestión también de negociar con los alumnos. Entraría ahí la negociación. Sí o sí hay que negociar con los alumnos. Buscarle el lado positivo, porque o sino, no se puede.

Docente-investigador: ¿Qué criterios tomas para seleccionar los contenidos prioritarios? Por ejemplo: 1° año, estoy dando: simple present, 2° año: simple past, ¿Cuáles son los criterios para decir: "esto voy a enseñar en 1° año, esto en 2° año"?

Profesora: Ehm... ¿Para seleccionar...?

Docente-investigador: Contenidos. Por ejemplo, partes de la casa.

Profesora: Ver con qué tema, con qué tipos de actividades se enganchan más.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Este, ahora voy a ver si con los chicos puedo hacer el tema de parts of the house. Que hagan maquetas, con el tema también de los materiales y todos los demás, pero bueno, se puede ir acomodando. Siempre voy a lo más práctico, a lo que ellos puedan...no darles...

Docente-investigador: Evitar gastos que por ahí...

Profesora: Claro. Evitar gastos, y después en cuanto a la lectura y todo los demás y siempre buscar algo que a ellos... no hablarle de una teacher, o de una super o no hablarle de un Lenonel Messi, o de un cantante que a ellos les guste o de ellos

mismos, o de un mejor amigo, o algo que ellos se puedan involucrar, que puedan contar algo real, no de algo que de una persona que no conocen, que no...

Docente-investigador: Interesante la propuesta.

Docente-investigador: Cuando enseñas gramática, ¿Qué enseñas, qué aspectos?
¿Estructura, vocabulario?

Profesora: Estructura.

Docente-investigador: ¿Solamente eso o vas vinculando?

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: “Hoy vamos a aprender gramática, puramente, gramática” No.
¿Vos vinculás?

Profesora: Yo voy vinculando todo. Siempre, a veces, me inclino un poco más por la gramática para que sepan que el presente simple es re complicado, es muy largo, pero, a veces también voy dejando de lado, aplicar tanta gramática correctamente, sino que ellos vayan viendo el por qué, cómo se usa pero ya dentro de un texto. Ya no tantas así oraciones sueltas como aprendí yo en la secundaria (risas del entrevistador) porque se vuelve muy tedioso. A veces es necesario.

Docente-investigador: Hasta para uno mismo es muy...

Profesora: Para uno mismo.

Docente-investigador: Si, no.

Docente-investigador: ¿Acostumbras hacer uso de la metacognición, metareflexión después de cada clase?

Profesora: No todas las clases, pero sí.

Docente-investigador: ¿Solés hacer?

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: ¿Pensas que te puede ayudar eso?

Profesora: Si, a mi práctica, aparte a ellos mismos. Siempre cuando fracasamos por ejemplo, cuando los chicos fracasan el tema de exámenes, igual no es la nota

definitiva pero siempre les digo: “qué fue lo que les pareció difícil”, eso que yo les enseñé, cómo a ellos les hubiesen gustado que otro enseñe, de qué otra forma ellos pudieron haber aprendido mejor o cómo, si les hubiesen explicado un compañero. Lo que pasa también el tema de que hagan trabajos grupales me cuesta un poco, porque los chicos tienen mucho, este... mucha vergüenza, mucho miedo de pararse al frente para la exposición de un tema. Pero sí, sí, siempre lo hablo con ellos, siempre les digo: “que no tengan miedo de decirme “no entiendo de esta manera, no entiendo, busquemos otra forma”, siempre. Eso como siempre les digo, enseñarles, tengo que enseñarles. Presente simple tienen que saber y tengo que darles.

Docente-investigador: Y tienen que aprender también (risas del entrevistador)

Profesora: Y tienen que aprender también.

Docente-investigador: Porque es un tema que se da hasta 5°, 6° año, hasta en la Carrera del Profesorado. Presente simple siempre existe y va a seguir existiendo. Es un tema bastante complicado.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: En el siglo XXI, hay muchas tendencias que por ahí impactan sobre la enseñanza de la gramática o del inglés, en este caso. Sin embargo, para este trabajo, me focalizaré en tres tendencias: Uno es, el uso de las Tics. ¿Crees que es importante usar este nuevo entorno digital para enseñar tu asignatura, no solamente inglés, sino otra asignatura?

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Porque máquinas hay en todas partes, en el mundo laboral, siempre. El tema es que acá no sé si sólo pasó acá en Formosa, pero para mí no funcionó. No sé cuál fue la falla, que entregaron las nets a alumnos y profesores sin haber capacitado a profesores y cuando llegó el momento de aplicar, los chicos...

Docente-investigador: Destruyeron todas las máquinas.

Profesora: Destruyeron todos los materiales. Yo creo que acá en Formosa, fracasó el tema de las Tics.

Docente-investigador: Hoy en día, la onda es la interculturalidad, ¿Cuál es el valor de enseñar al alumno competencia gramatical desde un enfoque intercultural? A partir de la diversidad, de los valores, ¿Qué opinás al respecto? Teniendo en cuenta que este barrio es un contexto muy específico, muy vulnerable, donde hay mucha diversidad, muchos alumnos que traen muchos problemas.

Profesora: Y es importante.

Docente-investigador: ¿Importante?

Profesora: Sí. Aparte del repeto de que ellos vean...

Docente-investigador: La no discriminación.

Profesora: La no discriminación.

Docente-investigador: A través de un texto, "The Ugly Duckling", por ejemplo, que ahí vemos claramente y poder trabajar este aspecto.

Profesora: Y cada vez se habla más de esos temas, o hablar del tema de bullying y todo los demás, así que...

Docente-investigador: ¿Qué sugeris para los colegas del área, no solamente del circuito, a nivel local, regional, nacional a la hora de vincular aspectos tecnológicos y aspectos de la interculturalidad para desarrollar tus clases? ¿Cuál sería tu sugerencia? ¿Que se animen a usar?

Profesora: Sí que se animen a usar y que no tengan miedo a veces complica el tema que no todos están en condiciones, por ejemplo, los celulares. Pero estando con los chicos en el aula...hay que animarse, no hay que tener miedo. Ya es parte, aparte los chicos de hoy ya vienen con, digo yo: "ya vienen con el chip de la parte tecnológica". Tienen una facilidad.

Docente-investigador: Y aparte, los chicos nos están superando día a día y, en vez de que ellos se adapten a nosotros, el docente se tiene que adaptar a ellos porque...

Profesora: Nosotros somos los que tenemos que adaptarnos a ellos.

Docente-investigador: Ellos manejan en un santiamén todo...

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Vos dijiste hoy...hablaste sobre los métodos, ¿Te acordás de algunos de los métodos de enseñanza que hemos aprendido en el Profesorado? ¿Te acordás de algunos?

Profesora: (Movimiento con la cabeza, indicando: no)

Docente-investigador: La traducción-gramatical, está el enfoque comunicativo. ¿Cuál es la que más usas? ¿Haces uso de cada uno de los métodos?

Profesora: No tanto.

Docente-investigador: ¿No?

Profesora: No, ehmm...

Docente-investigador: ¿Qué enfoque usas vos?

Profesora: Y más comunicativo, para mí es lo más...

Docente-investigador: ¿Lo más efectivo?

Profesora: Lo más efectivo.

Docente-investigador: ¿Por qué decis? ¿Para este grupo de alumnos, en este contexto?

Profesora: Sí. Así por ejemplo, el tema de...

Docente-investigador: A pesar de que los alumnos por ahí se niegan a hablar por miedo a las burlas de los compañeros.

Profesora: Exactamente.

Profesora: Si, acá sí, en ese sentido, se enganchan bastante, porque en otro colegio me cuesta un poco más. Pero aca ellos, vos le decis: "van a pasar a teatralizar conmigo nada más". Hasta ahora la verdad que hacer las exposiciones como hacías vos, tanto teatro, me cuesta porque el tema es que yo estoy viniendo dos veces a la semana nada más y...

Docente-investigador: Y necesitás tiempo.

Profesora: Y necesito tiempo.

Docente-investigador: ¿Vos decis que también el tiempo es otro factor que juega a favor y en contra?

Profesora: Cuando un docente no pertenece a una sola institución, se complica muchísimo. Así es. Antes yo venía más días a la semana.

Docente-investigador: Y tenias más tiempo de organizar.

Profesora: Y tenía más tiempo.

Docente-investigador: Pero ahora...

Profesora: Claro, no. Cuesta, cuesta. Como estoy en dos colegios y con una distancia grande, entonces como que se complica un poco.

Docente-investigador: ¿Qué opinás de la teoría Constructivista? Del face-to face interaction, la interacción social entre compañero-colegas, ¿Hacés uso de esa teoría o solamente la Conductista, la Cognitivista?

Profesora: No, no, también, también. Eh...

Docente-investigador: Porque antes no había participación, que el alumno era un participante pasivo solamente recibía mensajes, mientras que la Constructivista, el alumno era el "main character", ¿Qué opinás? ¿Haces uso de...?

Profesora: Sí, sí, sí. Hago uso. Eh, siempre las primeras clases cuando yo introduzco un tema nuevo, uso más la activa pero después les dejo su espacio para que ellos hagan sus producciones, hagan sus exposiciones, entonces para que ellos. No, sí, sí.

Docente-investigador: También hay momentos que por ahí implica la memorización. Eso es importante también. Otra vez volvemos a lo de antes, a los métodos tradicionales. La memorización que...siempre está presente.

Profesora: Claro, no pueden estar por separado.

Docente-investigador: Por ejemplo: la estructura, los números. Sí o sí, tienen que memorizar. Entonces, uno hace uso de cada uno o de los diferentes métodos o teorías que está a su alcance, no?

Docente-investigador: ¿Alguna vez, decidiste cambiar un método por otro método, una teoría por otra teoría para ver resultados diferentes, contrastarlas? "esto me sirve, bueno: utilizo esto; esto no".

Profesora: Sí, en realidad con lo que más...sí porque siempre ya tengo materiales preparados del año anterior para el año siguiente. Yo estoy confiada de que con ese tema voy a seguir y me doy cuenta de que no voy a poder, de que el grupo es diferente.

Docente-investigador: ¿Entonces, te desvías del Programa?

Profesora: Me desvió más de los materiales de la forma de enseñar, de la forma de enfocar la actividad. Este, pero sí, sí, no. Siempre termino cambiando.

Docente-investigador: Pero siempre teniendo en cuenta la diversidad del grupo-clase, el nivel de conocimiento que por ahí influye mucho. Porque por ahí vos no pretendés dar un passive voice a un 9° o 3° año Polimodal porque hay que ver también el previous knowledge del estudiante también. Qué conocimiento manejan. Por eso es importante trabajar con los conocimientos previos y en base a eso, ir ajustando los Programas, los contenidos nuevos, no?

Profesora: En la X (la otra escuela donde trabaja la docente), tengo un 6to año, a la mañana fueron ya mis alumnos en 4to y en 5to, o sea, ya están acostumbradísimos a mi forma de trabajar y este año tomé un 6to año a la tarde y son totalmente diferentes y ellos ya venían ya con un pobre..., porque ellos me dicen: "lo que pasa que en 4to año tuvimos la mitad del año con un profesor, después se fue, vino otra, se fue, estuvo un tiempo y no dimos nada". Después en 5to les pasó lo mismo, y ahora en 6to se encontraron conmigo.

Docente-investigador: Con la más mala! (risas de ambos)

Profesora: Con la más mala. Con la más exigente, porque, claro yo ya tengo un ritmo de trabajo que los chicos de la mañana ya me conocen y ahora me encuentro con ellos y tuve que cambiar todo.

Docente-investigador: Tuviste que bajar el nivel

Profesora: Tuve que bajar el nivel, porque estaba dando past perfect y tengo que empezar de cero.

Docente-investigador: En ese caso, ¿Quiénes son los perjudicados? Los alumnos son los perjudicados, por cambios de profesores.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Hay algún aspecto que vos desearías recomendar, sugerir, en relación con la enseñanza de la gramática dentro de los Programas áulicos? Por ejemplo, el valor que debería de tener, ¿se le da importancia o no? para futuras investigaciones? ¿Cuál sería tu recomendación para este Proyecto?

Profesora: Como que...

Docente-investigador: ¿Qué podés aportar desde tu experiencia a la hora de enseñar gramática. ¿Cuál sería tu sugerencia para los colegas? ¿Hay que animarse a aplicar aspectos gramaticales; hay que dejar de lado la gramática y enseñar solamente Lengua?

Profesora: No se puede dejar la gramática de lado.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: En realidad, sí se puede, yo creo que no sería completo. Porque interpretación de texto ellos lo pueden hacer, sin haber estudiado el presente simple, mientras que ellos tengan el recurso del diccionario.

Docente-investigador: Porque la gramática es un aspecto fundamental de la lengua.

Profesora: Claro, en realidad, para mí, no. Sin gramática, no.

Docente-investigador: Debería vincularse, no?

Profesora: Sí, siempre, todo tiene que estar vinculado, la parte de lengua, la parte de gramática, es imposible de enseñar por separado. Se puede enseñar por separado, pero en algún momento se tiene que unificar todo eso. No, yo creo que sin gramática, no. Lo que pasa que a veces la importancia va variando según el grado de complejidad de cada tema gramatical. Porque no es lo mismo enseñar un *To be* que un *present simple* (routine), así que,

Docente-investigador: Van de las manos, no?

Profesora: Van de las manos. Siempre, no hay otra forma. Pero siempre hay que buscar la manera menos tediosa porque el presente simple es complicado. Con el presente simple hay miles de formas, siempre empezando por la 1era persona y después voy cambiando a 3ra persona y después, depende de cómo vamos, ver la forma negativa, la forma interrogativa y tengo que volver otra vez atrás que ya tengo que agregarle s. Muy complicado, pero es necesario. Pero por ahí los chicos...yo me

doy cuenta, que si yo les doy muchos ejercicios muy aislados, de completar la oración sola, o de una lista de 10 oraciones “¿Va o no va con “s”?”, entonces para mí es más práctico ponerles un texto y ellos mismos vayan viendo cuando lo van analizando. “¿Se dieron cuenta de que cuando María habla de ella misma, el verbo es diferente?” O “¿Se dieron cuenta que cuando su amiga habla de María, el verbo se escribe de otra manera?”

Docente-investigador: O se le agrega algo.

Profesora: Claro, el verbo va cambiando. Y así como que ellos lo van... pero después en un examen, es inevitable, tengo que calificar, sí o sí. Ellos saben que tienen que estudiar y que tienen que tener adquirido. Pero es complejo. Algunos temas son complejos.

Apéndice 4c: Entrevista realizada a la docente N° 3

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (Fahace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Karen*

Código: *Docente 3*

Entrevista realizada: 08 de junio del año 2016

Duración: *34:06*

Seudónimo del establecimiento educativo participante: *E.P.E.S.N° 3*

Docente-investigador: ¿Siempre viviste en esta localidad-ciudad de Formosa?

Profesora: Sí, siempre viví acá. Soy de acá de Formosa Capital.

Docente-investigador: ¿Cuántos años tenés?

Profesora: 31 años.

Docente-investigador: Cuando vos terminaste la secundaria, ¿Ya tenías decidido qué Carrera elegir, o dijiste: “bueno, estudio la carrera de Profesorado”?, o ¿Qué pasó o cuál fue la decisión que tomaste?

Profesora: Y bueno, cuando terminé la secundaria, no tenía muchas posibilidades de irme a estudiar a otra provincia, y tenía que elegir lo que había acá en la Provincia. Y entre una de esas posibilidades, estaba el Profesorado en inglés y era lo que más me agradaba.

Docente-investigador: ¿Vos tenías base cuando eso?

Profesora: No.

Docente-investigador: No.

Profesora: No, no.

Docente-investigador: En la secundaria se da lo mínimo.

Profesora: Lo mínimo y lo...

Docente-investigador: Y lo básico.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Y después tenés que estudiar, a reforzar lo que aprendiste en la secundaria.

Profesora: Tal cual, es así.

Docente-investigador: ¿Qué Título posees actualmente, profesora?

Profesora: Profesora en inglés para el nivel E.G.B 3 y Polimodal.

Docente-investigador: Que vendría a ser el Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Te graduaste en qué Instituto?

Profesora: En la Formación Docente.

Docente-investigador: Hmm.

Docente-investigador: Aparte del inglés, español, ¿Hablás otro idioma?

Profesora: No, no, no. Solamente esos dos.

Docente-investigador: Humildemente, ¿Me podrías dar una o dos razones por las cuales decidiste ser parte de este proyecto investigativo, que estoy llevando a cabo en esta hermosa Provincia?

Profesora: Y uno porque me dijiste que era una forma también de demostrar, no es cierto,

Docente-investigador: De contribuir...

Profesora: De contribuir cómo los docentes trabajábamos acá en Formosa con respecto al área de Lengua Extranjera, y para demostrar de que no es tan así como

todos piensan de que acá no se enseña, que se enseña lo básico. Vamos enseñando acorde a nuestras posibilidades y realidades, no es cierto, porque no es lo mismo enseñar en una escuela privada donde los chicos tienen más posibilidades de poder acceder por ejemplo a una academia y demás que una escuela pública.

Docente-investigador: Pública. Muy interesante.

Docente-investigador: ¿En qué año te graduaste como profesora de inglés?

Profesora: En el 2008.

Docente-investigador: 2008. Actualmente, la antigüedad en la docencia son de...

Profesora: 8 años.

Docente-investigador: En este establecimiento educativo, ¿Te desempeñas solamente como profesora de inglés o cumplis otras funciones?

Profesora: No. sólo profesora.

Docente-investigador: ¿Estás a cargo del Ciclo Básico Secundario y Ciclo Orientado Secundario? ¿Un sólo Ciclo? ¿Ambos Ciclos?

Profesora: Ambos.

Docente-investigador: Ambos Ciclos.

Profesora: Ambos Ciclos.

Docente investigador: ¿En dos turnos?

Profesora: En dos turnos. Ya desde que el Ciclo Orientado está en el turno mañana y el Ciclo Básico a la tarde.

Docente-investigador: ¿Trabajas en otra Institución educativa de gestión privada, estatal?

Profesora: No.

Docente-investigador: No. ¿Solamente en este establecimiento educativo?

Profesora: Si.

Docente-investigador: Viste que nuestra hermosa provincia es una provincia fronteriza que alberga a muchas culturas, a muchas lenguas, ¿Cuál sería la situación sociolingüística de los alumnos que asisten a este establecimiento educativo, que provienen de diferentes localidades, puede ser étnicas? ¿Hablan inglés, español, guaraní? ¿Cuál sería la situación de los alumnos?

Profesora: Y, el inglés desde ya, no.

Docente-investigador: No.

Profesora: Muy básico sus conocimientos con respecto a esa Lengua, a la Lengua inglesa, pero el guaraní, por ahí, ellos dicen algunas palabras, pero no la entienden en sí.

Docente-investigador: ¿Hablan entre ellos? O con vos?

Profesora: No, no, no, no. Me preguntan si yo entiendo guaraní, si es que yo hablo guaraní. O sea, ellos tienen conocimiento por parte de sus padres, de sus abuelos y repiten por ahí palabras que ellos escuchan que ellos dicen, que sus padres y abuelos dicen. Pero en sí, ellos no hablan otro idioma que no sea el español. Y el español también por ahí tiene muchas dificultades por el hecho de que ellos, por ahí, no leen, no escuchan los noticieros por ejemplo, por decirte, mucho tiempo encerrado con el tema de las redes sociales que incluso, fíate, en la falta de ortografía que tienen al escribir. Es muy básico su lenguaje con el que se comunican, su conocimiento.

Docente-investigador: Viste que la enseñanza de la gramática es algo importante y ha cobrado suma relevancia no sólo en el ámbito local, regional, provincial, nacional sino a nivel mundial. ¿Qué opinas vos sobre la enseñanza de la gramática desde lo cognitivo? ¿Qué sería la cognición?

Profesora: Y, mira, con respecto a eso, la enseñanza de la gramática para mí es importante porque es eso lo que te dan los patrones para seguir, no es cierto. Pero cuesta mucho con los chicos, por el hecho de que, ellos por ahí ni la gramática española la conocen, entonces, es como que vos por ahí tenés que enseñar otra vez la...

Docente-investigador: Las dos estructuras.

Profesora: Las dos estructuras, las dos lenguas e ir comparandolas. Pero cuesta. O sea, la gramática en sí como gramática cuesta que ellos lo apliquen, por ahí

contextualizado, uno le va tirando cierta...le va dando, perdón, ciertas pistas y ahí ellos van captando, pero o sino, darles y decirles: "damos gramática", es difícil que ellos lo interpreten, por ahí, sí, contextualizado, sí. Pero en sí, darles gramática, no.

Docente-investigador: Sí, sí. Hay que vincular otros aspectos.

Profesora: Vincular. Obviamente que va acompañado por la comprensión lectora.

Docente-investigador: Por supuesto, porque si no comprende el chico un texto, es difícil que pueda interpretar el contenido del texto.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Según tu experiencia, profesora, como ex alumna de la secundaria y del Profesorado, ¿Cómo fue tu experiencia en relación con la enseñanza de la gramática que vos recibías en aquel entonces y tu experiencia como docente ahora enseñando gramática a estos alumnos?

Profesora: Y mirá...

Docente-investigador: ¿Hubo cambios?

Profesora: ¿Cuál? ¿De la que yo recibí en el Profesorado o la que yo recibí en la secundaria?

Docente-investigador: De ambas: secundaria, Profesorado.

Profesora: Y mirá, en la secundaria, no fue muy buena.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Y, se enfocaba más desde el punto de vista literario. No le daban mucho interés a la parte de la gramática. Era más Literatura. No íbamos por la parte estructural.

Docente-investigador: Ahh.

Profesora: Eran más otros los intereses de aquel momento del profe, no es cierto.

Docente-investigador: Estamos hablando de la secundaria.

Profesora: En cuanto al Profesorado, cuando me fui, obviamente me encontré con un montón de cosas nuevas, para mí, nuevas.

Docente-investigador: Muchos métodos, no? Diferentes.

Profesora: Sí, y entonces me tuve que poner a investigar yo por mi propio medio porque eso no lo había dado yo en la secundaria.

Docente-investigador: Claro, como habíamos dicho hoy, lo que se da en la secundaria es algo básico, por ahí no...

Profesora: Pero te sirve como punta pié para...

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Y yo no tenía eso ni siquiera. Entonces tuve que ponerme a estudiar e investigar por mi propio medio.

Docente-investigador: ¿Te costó?

Profesora: En el Profesorado, tuve buenas profesoras. Costó, pero al estar ellas y al hacerlo más fácil todo, era llevadero.

Docente-investigador: Aparte de la experiencia que acabamos de discutir, ¿Hay otros factores sociales/cognitivos o factores contextuales que podrían incidir en tu forma de enseñar, en este caso, la gramática?

Profesora: ¿Cómo a qué te referis, por ejemplo?

Docente-investigador: Por ejemplo, la Formación académica. Podría ser uno de los factores que podría incidir: una buena formación, una mala formación. O el conocimiento de la materia del docente, son algunos factores que por ahí...

Profesora: Sí. Eso influye, o sea...

Docente-investigador: ¿Qué otros factores decis vos, sociales, focalizandonos acá en este contexto local formoseño, de este establecimiento, inciden en la enseñanza, en este caso, la enseñanza del inglés?

Profesora: Hmm.

Docente-investigador: ¿Para vos, cuáles serían?

Profesora: Para mi por ejemplo, como estabamos hablando hoy, el tema de las redes sociales, por ejemplo, influyen positivamente.

Docente-investigador: Positivamente.

Profesora: Por que hay palabras que los chicos, por ahí, desconocen, me preguntan. O por ejemplo, canciones que a ellos les gustan, que te van preguntando el significado. Bueno, esas por ejemplos, son algunos factores que te facilitan y algo que me haga difícil la enseñanza del inglés, creo que no, porque los chicos...

Docente-investigador: ¿Tienen predisposición, tienen interés?

Profesora: Tienen predisposición. Sí, sí. Tienen interés, demuestran...

Docente-investigador: ¿Vos decis que el interés también influye mucho a la hora de enseñar cualquier asignatura, el interés tanto por parte del alumno como del docente?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Si, influye?

Profesora: Sí, sí, como cualquier en cualquier materia.

Docente-investigador: ¿Ah, sí?

Profesora: Como cualquier materia, depende mucho la predisposición que vos le pongas como profesor también para enseñar, no es cierto. Porque tiene mucho que ver también con qué predisposición el docente le enseña.

Docente-investigador: Ahí entraría en juego la didáctica del docente, que es muy importante poder plantear actividades que por ahí les resulten interesantes, significativos para el alumno, también...

Profesora: Sí, sí, sí.

Docente-investigador: ¿Soles usar la metacognición, o en realidad sería, el examen de consciencia, después de cada clase?

Profesora: La autoevaluación.

Docente-investigador: ¿Solés usar?

Profesora: Creo que no hay docente que no la haga.

Docente-investigador: ¿Pensas que te puede ayudar eso?

Profesora: Yo creo que sí.

Docente-investigador: ¿En qué medida?

Profesora: Y porque vos decis, bueno, “este método me funcionó con estos alumnos, lo voy a seguir usando”. Bueno, o “este tipo, por ejemplo, de método con este grupo no me sirve”. O ver también, te doy un ejemplo, si vos das un tema y a la hora de ir a la práctica más de la mitad de los chicos se levantan y te preguntan qué hacer porque no entienden, bueno, ahí hay un error de parte mía. Se ve que la mayoría no entendió pero porque yo no me supe explicar.

Docente-investigador: ¿Y qué haces vos para revertir esa situación?

Profesora: Y bueno, vuelvo otra vez a explicar y trato de hacerlo de otra manera diferente porque por ahí uno se olvida y utiliza ciertos términos que para nosotros son comunes pero para ellos no, por ejemplo. Entonces uno trata de igualarse a ellos lo más posible.

Docente-investigador: Claro, y justamente adelantaste el tema de los métodos, ¿Te acordás de algunos de los métodos de enseñanza del inglés, en este caso, que aprendimos en el Profesorado?

Profesora: Recordame algunos porque no me acuerdo.

Docente-investigador: Tenemos el Grammar-translation method. En realidad, hemos partido de diferentes métodos hasta llegar a lo que hoy es el Communicative Approach.

Profesora: Hmm.

Docente-investigador: ¿Te acordás? Son varios los métodos de enseñanza y por supuesto, uno va eligiendo qué método utilizar, no? teniendo en cuenta la diversidad, el grupo-clase, la realidad de los alumnos, ¿Cuál sería para vos el método que...?

Profesora: Mirá, ehm...

Docente-investigador: ¿A veces, hacés uso de los métodos tradicionales, un poco de cada uno o directamente usás éste último método que es el comunicativo?

Profesora: Mirá, en realidad, todos los métodos que te enseñan en el Profesorado cuando venís a la realidad no sirven. Son muy pocos lo que, son...la mayoría...

Docente-investigador: Y ¿Qué hace el docente en ese caso?

Profesora: Yo por ejemplo, trato, Bueno: "Ísto", explico la clase. Hacemos los ejercicios. Trabajo mucho con lo que es la comprensión lectora. Multiple-choice. Pero no utilizo un método en especial.

Docente-investigador: ¿Hacés uso de la traducción?

Profesora: No.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: No porque o sino los chicos no se despegan de la lengua materna. Obviamente que en cuanto a las explicaciones y demás, sí. Doy las consignas, por ejemplo, en inglés, pero las explico en español. Les leo en inglés, obviamente, pero las traduzco al español, yo sí. Pero todo oral, nada queda escrito, nada plasmado en las hojas de ellos con traducciones ni nada de eso. Y ellos se van acostumbrando. Sólo después van interpretando. Al principio les cuesta entender las consignas en inglés porque no saben, pero después trato de usar siempre las mismas consignas para que ellos ya conozcan el vocabulario, no cambiarles de palabras, o sea, no cambiar por sinónimos porque o sino...

Docente-investigador: Se pierden.

Profesora: Se pierden.

Docente-investigador: ¿Ha cambiado mucho la metodología de enseñanza de antes y la de ahora?

Profesora: Y de las que yo tuve en el Profesorado, en el Profesorado algunas profes eran: "tomá, leé". Si interpretaste: bien, si no interpretaste: lo lamento. Y cada uno iba a su ritmo. No había tampoco mucho interés, porque en el Profesorado por ejemplo, se da todo por dado, todo por entendido, por sabido. Ahí si viniste con una base...

Docente-investigador: O sea que ahí, vos decis, que no se tiene en cuenta el previous knowledge del alumno que trae de la escuela, secundaria, no?

Profesora: No, no, no.

Profesora: Son muy pocos los profes que se detienen a mirar eso (conocimiento previo) quienes son los que por ahí tienen un conocimiento previo, bueno, pero, la mayoría de los profes dan como entendido, como sabido. Como que el estudiante ya viene con una...

Docente-investigador: Buena base.

Profesora: Con la mochila de conocimientos, que no es así.

Docente-investigador: ¿Y ahora?

Profesora: Y ahora yo creo que se mira más a ver qué conocimiento trae el chico, incluso cuando viene un chico de otro colegio, qué conocimiento trajo, se tiene más en cuenta eso a la hora de evaluarlo.

Docente-investigador: Por ejemplo, si vos estas dando en un 1er año Simple Present, y hay un chico que viene de otra, de otra comunidad, de otra escuela: está en 1° año, y no había dado el Simple Present, ¿Qué haces, en ese caso, con ese grupo de alumnos o con ese alumno que viene? ¿Adaptás alguna actividad para ese alumno? ¿No adaptás? ¿Qué haces en ese caso para que él siga el mismo ritmo?

Profesora: Y se trata en lo posible de incluirlo en el grupo, explicandole lo que se había dado cuando él no vino, no es cierto, con respecto al tema que se está dando ahora.

Docente-investigador: Primero, que se ponga a copiar, no?

Profesora: Primero que complete.

Docente-investigador: Porque la carpeta completa es un instrumento de evaluación, porque es muy importante.

Profesora: Primero que complete y bueno, después se le da las explicaciones correspondientes del tema y también se pide colaboración por parte de los padres y de los compañeros.

Docente-investigador: Para guiarles también. Porque siempre hay alumnos distinguidos y por ahí tienen buena predisposición y ayudan a ese alumno nuevo.

Profesora: Sí, sí. Hay Buenos compañeros que...

Docente-investigador: Para que tome el mismo ritmo, no? Para que no se quede atrás.

Profesora: Sí. Y también, no es cierto, pedir al alumno que su esfuerzo tiene que redoblarlo.

Docente-investigador: Claro, ahí entraría en juego, de lo que hablamos hoy, la voluntad, el interés por parte del alumno de aprender.

Profesora: Claro. Por ejemplo, los chicos tienen mucha falta de hábito de estudio. Entonces, ellos, qué hacen? Van a la casa, vienen al colegio, cierran sus carpetas y la abren el otro día recién cuando vuelven a tener la materia.

Docente-investigador: ¿A qué se debe esa falta de hábitos, profesora?

Profesora: Yo creo que pasa por falta de interés de parte de los padres. Porque vos tendrías que ver, Bueno, “a ver qué diste”. “Fijate, estudia”.

Docente-investigador: Monitorear constantemente, al alumno, al hijo, en este caso.

Profesora: Claro, al hijo, en este caso.

Profesora: Y algunos chicos, por ejemplo, ni siquiera saben qué materia tienen cada día. A veces vienen sin sus carpetas.

Docente-investigador: Hay algunos alumnos que no viven con sus padres. Viven con los abuelos, con los tíos. Hay mucha diversidad también. Familias ensambladas, porque influye mucho. También, ese podría ser otro de los factores que podría incidir en la enseñanza de tu asignatura. Como vos decís, si no tenés participación por parte del tío, padre, abuelo, es imposible que el alumno pueda seguirte.

Profesora: Sí y también, tratar obviamente, tratar de nosotros los docentes acá, concientizarlos, decirles: “ustedes tienen que ir a la casa, tener ese hábito de estudio, de sentarse, de estudiar, de ver qué fue lo que se dió ¿Qué tengo que hacer? ¿Tengo que hacer algo para la materia, para X materia, por ejemplo?” “Bueno, listo, hago”. “Tengo que hacer”. Siempre estar, no es cierto, en contacto con su carpeta y no venir al otro día: ah, cierto que tenía tal materia y encontrarse con la tarea, por ejemplo.

Docente-investigador: Vos también tocaste el tema de la evaluación. ¿Qué evaluás, cómo y cuándo?

Profesora: Generalmente lo que uno evalúa son los contenidos que uno fue desarrollando en el trimestre. Eh, uno trata de evaluar lo más, eh...

Docente-investigador: Ser coherente. Porque por ejemplo, si vos desarrollaste un presente simple, y tomaste simple past, ¿Dónde está la coherencia?

Profesora: Claro. O sea, los contenidos...la evaluación se basa en contenidos dados, no en algo que no diste, no en algo que...o que lo diste así muy al pasar. Los contenidos desarrollados y también por ejemplo los ejercicios que le das tienen que ser parecidos o iguales a lo mismo que le venías dando, porque por ahí, vos le podés dar un tema con un cierto tipo de ejercicios y después en la evaluación le das el mismo tema pero otro ejercicio nuevo que ellos nunca lo hicieron y hasta ese inclusive, los pierde.

Docente-investigador: O quizás, es interesante también hacer un mock-exam, para que los alumnos puedan adaptarse o ambientarse ya, previo, no, a la instancia de la prueba escrita.

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Creo que eso ayuda mucho el modelo de examen. Si bien no va a ser idéntico, no?

Profesora: Pero parecido.

Docente-investigador: ¿Qué recursos utilizas, técnicas para llevar a cabo tu asignatura?

Profesora: No, y acá tenemos los libros en la biblioteca, trato de..., a veces copian del libro, pero la mayoría de las veces adapto algunos ejercicios y copian del pizarrón, porque las netbooks no las tienen los chicos.

Docente-investigador: La adaptación también es un trabajo arduo, no?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Porque tenés que llevarlo a tu casa, poder adaptarlo, traer al grupo clase. Lleva tiempo, no, la adaptación.

Profesora: Mucho tiempo libre que uno tiene en la casa, digamos, que tenés que usarlo para...

Docente-investigador: Porque si bien los textos hoy en día algunos son extensos, de dos o tres párrafos, dos o tres páginas, mejor dicho, entonces vos tenes que tratar de hacer un summary de todo eso y...

Profesora: Y eso por ejemplo, y con el tema de la comprensión lectora, lo que yo utilizo mucho por ejemplo, es hacerles leer un texto, después les escribo un gráfico, que ellos ordenen los gráficos de acuerdo a lo que ellos interpretaron del texto. Según lo que fue pasando primero, cronológicamente. Después por ejemplo les doy oraciones así sueltas con respecto al texto, bueno, que ellos lo enumeren de acuerdo a lo que ellos entendieron, interpretaron. Uno va buscando, va adaptando, va tratando de sacarle el jugo a la lectura por ejemplo que va trabajando con ellos.

Docente-investigador: Sí, muy interesante la estrategia que uno utiliza porque a veces, uno sí o sí tiene que utilizar hasta los últimos recursos como para que el alumno pueda interpretar o comprender mínimamente lo que se está desarrollando, no?

Docente-investigador: ¿Qué enseñás, cuando enseñás gramática?, ¿estructura, Vocabulary, Translation?

Profesora: Y yo creo que de todo un poco.

Docente-investigador: De todo un poco, no?

Profesora: Yo creo que es una combinación de estructura, que bueno la gramática es más estructural que otra cosa pero uno, sin querer involucra vocabulario.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Eso se va dando simultáneamente.

Docente-investigador: Haces un mix de todos los aspectos. Estructura-traducciones. No solamente gramática pura. Siempre se vincula, por ejemplo, en los textos, se puede identificar, estructuras, verbos. Siempre contando con la vinculación.

Profesora: Claro, sí, sí.

Docente-investigador: En el siglo XXI, son varias las tendencias que por ahí de una u otra manera influyen sobre la enseñanza del inglés, en este caso. ¿Creés que la incorporación de este nuevo entorno digital que son las Tics, es importante para tu asignatura?

Profesora: Si yo creo para desarrollar mi asignatura y cualquier otra. Porque los chicos hoy vienen con un chip incorporado que tenemos que seguir el ritmo a ellos más que ellos en seguirnos a nosotros, nosotros tenemos que...

Docente-investigador: Adaptarnos a ellos.

Profesora: Adaptarnos a ellos. Y bueno, sabemos que ellos pueden estar dos horas consecutivas enfrente de una netbook, o enfrente de un celular y no así con un libro, por ejemplo. Entonces ver, bueno, si les motiva más esto, bueno, voy por este lado, si les motiva más aquello, voy por allá. Igual es difícil. No es fácil. Porque como te digo, el tema de la incorporación de las tics, creo que es un gran desafío, tanto como para ellos pero más para nosotros. Nosotros tenemos que reinventarnos de vuelta y bueno...

Docente-investigador: Seguir el ritmo de los alumnos o sino nos quedamos atrás.

Profesora: Seguir el ritmo y aprender cosa que no sabíamos.

Docente-investigador: Y ellos superan al docente, en ese caso.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Hoy en día, la onda es la interculturalidad, ¿Cuál es el valor de enseñar a los alumnos aspectos gramaticales desde un enfoque intercultural, teniendo en cuenta la diversidad, los valores, por ejemplo? ¿Qué piensas al respecto? Teniendo en cuenta el contexto en donde está inserta la escuela, la diversidad que traen los alumnos, el habla, la costumbre.

Profesora: Y mirá, yo creo que es importante, debido a que ellos, por ejemplo, sin irse más lejos, ellos acá se encuentran con los mormones, y los mormones les hablan en inglés, y ellos por ahí, me dicen “teacher, algunas palabras entiendo, otras no”. O por ejemplo, la vez pasada estaba hablando con un alumno que está en 6to año y que él forma parte del Rotary Club, y que ellos reciben mucha gente extranjera y de habla inglesa, entonces me dicen...

Docente-investigador: De intercambios culturales.

Profesora: De intercambios culturales, y ellos están...me dicen: “puedo hablar, puedo entablar una conversación”.

Docente-investigador: Por ahí, se aníman, no se aníman.

Profesora: Claro, más les sirve para relacionarse obviamente, por ejemplo, tienen amigos por el face que les habla en inglés, entonces, se interesan un poco más, creo que influye positivamente, digamos.

Docente-investigador: ¿Qué sugerirías vos a los colegas del área, a la hora de vincular aspectos tecnológicos y de la interculturalidad con respecto a la enseñanza del inglés, en este caso? ¿Cuál sería tu consejo para los colegas? ¿Es importante vincular esos dos aspectos? ¿Desvincularse de uno?

Profesora: Mi recomendación, más que consejo. Y bueno, que tenemos que hacer más hincapié, no es cierto, en las partes de las tics. Tendríamos que, me incluyo, digo tendríamos, porque cuesta como...fusionar las dos cosas, no es cierto. Como que nosotros también venimos con esa teoría vieja del libro, del que está todo ahí, que tenemos que...o el pizarrón como hoy te decía. Y por ahí podemos hacer otras cosas. Por ahí, si no tenemos las netbooks, y bueno veremos qué otra manera por que los chicos por ejemplo, celular sí tienen. Las netbooks no porque están... a algunos no se les entregó inclusive, y a los que se les entregó las rompieron, las vendieron o sino simplemente están ahí en el técnico o guardadas porque...o por ejemplo, también el tema de las inasistencias también era un tema que se tenía mucho en cuenta a la hora de darles o no las netbooks. También se les sacó a muchos porque no venían a clase. Faltan mucho.

Docente-investigador: Vos pensás que la inasistencia también es otro de los aspectos que por ahí influye a la hora de enseñar? La inasistencia por parte del alumno? ¿Docente?

Profesora: De ambos.

Docente-investigador: De ambos, no? ¿Influye mucho, no?

Profesora: Sí, sí, sí. Por ejemplo en el alumno, el que se perjudica más acá si falta o no es el alumno. Porque por ejemplo, si vos venis a una clase y faltaste dos y después apareces después de dos clases que no viniste, y seguro que vas a estar perdido o perdida. Influye mucho, por que es como que te desconectas y cuando te quieres volver a reinsertar...

Docente-investigador: Ya estás perdido.

Profesora: Estás perdido.

Docente-investigador: Ya perdiste el hilo conductor.

Profesora: Sí, y bueno, en cuanto al docente también, porque al que le perjudica es al alumno. Siempre termina siendo el único perjudicado el alumno, a decir verdad.

Docente-investigador: Tocaste también el tema de la Teorías. También como los métodos, aparecen varias teorías de enseñanza que han ido evolucionando. Tenemos la Conductista, la Cognitivista y la Constructivista. ¿Cuál de esas teorías es la que sustenta tus prácticas cotidianas, hoy?

Profesora: Y...

Docente-investigador: Porque, por ejemplo, la Conductista, ¿Te acordas del estímulo-respuesta?, la Cognitivista es trabajar a partir de actividades mentales y la última, es el face-to-face interaction, ¿Te acordas, la interacción social del alumno, donde haya enfoque comunicativo, el alumno sí o sí tenía la posibilidad de hablar, de comunicarse entre los pares, docentes? ¿Usás las tres teorías? ¿Una sola?

Profesora: Y sin querer queriendo, uno va usando toda, va haciendo una mezcla. La conductista, bueno, uno trata siempre de tener una relación...

Docente-investigador: Claro, ahí por ejemplo, hay actividades que implican memorización, y ahí también entra en juego la Conductista. ¿Qué por ejemplo? La estructura y luego aplicar eso a la Constructivista donde están interactuando con sus compañeros.

Profesora: Bueno, por ejemplo, los chicos te dicen: “teacher, no se estudia de memoria”

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Pero uno, porque por ejemplo, a veces uno le dice: “bueno, esto lo tienen que saber como el Padre Nuestro”. Por ejemplo, a veces uno le dice: “ah, no, pero tenés que saber de memoria”. Pero no se estudia más de memoria. No, pero hay cosas que...la memoria se utiliza en los ámbitos. Sin memoria no hacés nada. Necesitas memorizar y guardar en tu chip algunas cosas porque o si no

Docente-investigador: Como los números que sí o sí tenes que saber o sino

Profesora: Es imposible avanzar. Y lo que ya aprendiste cayó, (problema de audio) y ya no lo guardaste o no lo archivaste, es difícil que puedas seguir dándole, es que en inglés está todo relacionado.

Docente-investigador: Todo se vincula.

Profesora: Todo va, como todo. Como todas las materias, pero sí o sí, necesitas tener la memoria e ir archivando todos tus conocimientos.

Docente-investigador: Según tu experiencia, ¿Alguna vez decidiste cambiar un método por otro método, una teoría por otra teoría para ver resultados diferentes, contrastarlas? “Bueno: esto anduvo, voy por esta”.

Profesora: Y uno siempre está en constante cambio. Creo yo, que, uno siempre va tratando de buscarle la vuelta también según el grupo-clase que tenga. Si vos vas viendo qué teoría vas usando con cada uno. Qué te sirve, con el que te sirve con un grupo no te sirve con el otro. Incluso con los alumnos. Cada grupo-clase es un mundo aparte, y cada alumno a la vez...

Docente-investigador: Y también el docente, es un mundo aparte.

Profesora: También.

Docente-investigador: Por último, profesora, ¿Hay algún aspecto que desearías incluir, recomendar, sugerir, en relación con la enseñanza de la gramática para futuras investigaciones? ¿Qué importancia se le daría a la gramática dentro de los Programas áulicos? ¿No se le da importancia?

Profesora: Yo creo que a la gramática hay que darle más importancia porque es la base de todo. Eso sí, por ahí...

Docente-investigador: ¿Para todas las lenguas?

Profesora: Para todas las lenguas. Por ahí uno recae y dice: “No, muy gramática”. “Esto es todo gramática, no sirve tanto al chico, hay que ir por otro lado”. Pero la gramática es la base porque si no la enseñás gramática, el chico muy difícil que te aprenda a construir una oración correctamente, como corresponde, no es cierto, con coherencia. Y creo que tendríamos que darle más importancia, nosotros los docentes, a la gramática y no como ponerla en un segundo plano, sino que ponerla, equipararla...

Docente-investigador: ¿Vos decis que se está perdiendo el valor de la gramática?

Profesora: No. No perdiendo el valor, sino que es como que no se le prioriza o no se le da la importancia que tendría que tener. No es que se la deja de lado. Es como que hay que darle valor. Es importante enseñar gramática, como te digo, no es necesario decirle al chico: “bueno, hoy vas a dar gramática, vas a dar esto”

Docente-investigador: Hmm, vincular.

Profesora: Ir vinculando. Eso es una tarea del docente que tenemos que hacerlo.

Apéndice 4d: Entrevista realizada a la docente N° 4

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (Fahace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Elisa*

Código: *Docente 4*

Entrevista realizada: 31 de marzo del año 2017

Seudónimo de la Institución educativa participante: *E.P.E.S. N° 4*

Duración: *53: 14*

Docente-investigador: ¿Siempre viviste en la ciudad de Formosa?

Profesora: Sí, siempre. Nacida y malcriada

Docente-investigador: O sea que sos formoseña.

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: ¿Por qué te inclinaste por estudiar la Carrera del Profesorado en inglés? Ya tenías fijado: “bueno, me recibo de la secundaria, estudio inglés, no matemática” ¿Qué pasó por esa cabecita los últimos meses de la secundaria? ¿Por qué inglés, justamente? ¿Te gustó?

Profesora: ¿La verdad querés que te cuente? Mi mamá desde 7° grado de la escuela primaria me inscribió en una academia de inglés. Hice todo lo que sea la secundaria y terminé el 5° año, mi idea no era estudiar. Yo quería trabajar. Ella me llevó, ella me anotó, ella, ella, y gracias a mi madre, yo soy profesora de inglés. Y me encanta lo que hago.

Docente-investigador: ¿Te encanta?

Profesora: Sí, me encanta. Amo a los chicos. Amo estar con ellos. Me encanta todo, todo, todo.

Docente-investigador: ¿En qué año te graduaste, profesora?

Profesora: En 97.

Docente-investigador: 97.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: O sea que tenes una antigüedad de...

Profesora: 20 años. 20 años y 3 años de que estoy trabajando en academia particular

Docente-investigador: Bastante años de experiencia tenés también en la docencia.

Profesora: Claro, yo a partir del 2° año del Profesorado de inglés, vinieron a buscarme en el Profesorado yo comencé a trabajar en English Lab, una academia que está por la Córdoba y España.

Docente-investigador: Aparte del inglés y español, manejas o hablás otro idioma, profesora?

Profesora: No, no.

Docente-investigador: Solamente, English and Spanish.

Profesora: Yes. De por ahi, algunas palabritas en Guaraní. Pero ahi nomás.

Docente-investigador: Acá en este establecimiento educativo, ¿Cuál es tu cargo actualmente?

Profesora: Yo tengo un PTP de 24 horas, en el cual estoy frente al aula. Tengo 3 horas extra clases. Tengo talleres de inglés y aparte de eso, soy tutora de un 6° año. Tenemos el trabajo de...

Docente-investigador: Los talleres ¿Qué serian? Serian extras curriculares.

Profesora: Extra curriculares. Sí, clases de apoyo para los chicos.

Docente-investigador: ¿Pero cómo seleccionas a los alumnos? ¿Se van todos los alumnos de diferentes cursos? ¿O vos seleccionas: "bueno, a ver, este grupo se va"? ¿Cómo haces, cómo te organizas?

Profesora: Yo veo en mi aula los chicos que están flojos ya a comienzo de año o terminado el 1er trimestre y se les va citando y otros tutores citan a los chicos de acuerdo a los horarios que tiene cada profesor y los chicos vienen. En este momento, por ejemplo, estamos con extra clases por los chicos que tienen que rendir las materias terminales.

Docente-investigador: Ah, claro, claro.

Profesora: Y las previas también los chicos se van sumando a los horarios. Se les manda los horarios.

Docente-investigador: ¿Y eso sería en contra turno, profesora?

Profesora: En contra turno. Sí, exactamente.

Docente-investigador: ¿Ellos vienen uniformados, todos? O vienen en forma particular?

Profesora: Vienen en forma particular. Siempre vestidos obviamente adecuadamente al lugar, pero vienen.

Docente-investigador: ¿Vienen?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Aparte de este establecimiento, ¿Trabajas en otra escuela, de gestión pública, privada?

Profesora: Pública en la EPES X (para resguardar la privacidad del otro establecimiento educativo).

Docente-investigador: La ventaja que tenes es que vivís acá. Sos del circuito 5, no? y te movilizas así en moto, en auto, tranquilamente. Llegás a horario.

Profesora: Estoy a cuadras de mi escuela, gracias a Dios, pude concentrar todas mis horas acá.

Docente-investigador: ¡Qué bueno!

Docente-investigador: ¿Cómo es tu relación con los colegas, alumnado, la parte administrativa? ¿Cómo es? ¿O cómo te llevas? ¿Te llevas bien?

Profesora: Bien, bien. Amena. Amena. Sí, sí, sí. No tengo ningún problema, cumpliendo con todos los requisitos en tiempo y forma de papelerías. Bien, sí, sí. Una muy buena relación.

Docente-investigador: Es interesante porque...

Profesora: Es importante.

Docente-investigador: La parte afectiva también.

Profesora: Claro, la armonía en el trabajo hace que uno venga con ganas a trabajar.

Docente-investigador: Aparte esto se contagia con los otros colegas con los jóvenes. Los alumnos mismos, "uh, teacher qué pasa que..."

Profesora: Perciben. Sí los chicos saben. Perciben y sienten el...

Docente-investigador: Aparte comentan también y comentan a otros colegas "el profe que salió recién..."

Profesora: Sí, sí (ríe de la profesora).

Docente-investigador: ¿Podrías describir brevemente, profesora, la situación sociolingüística de los alumnos que provienen de diferentes comunidades. Por ejemplo, hay muchos alumnos que vienen del Namqom, o de otras provincias o de Alberdi, que vienen acá ¿Cómo se manejan? ¿Hablan inglés, guaraní? ¿Cómo se manejan diariamente los alumnos entre ellos? ¿Como es el ambiente entre ellos y con los profesores?

Profesora: Acá por ejemplo, no tenemos chicos, que yo sepa, que vengan del Namqom o de Alberdi

Docente-investigador: ¿No, no vienen?

Profesora: No, no, no. Y todos hablan el idioma castellano y aprendiendo con nosotros el idioma inglés.

Docente-investigador: El inglés ellos solamente hablan acá y después que una vez llegan a sus casas ¿Será que siguen el mismo ritmo de estudiar inglés o hacen por obligación? ¿Alguna vez exploraste esa cosa de que cuando termina la hora de inglés, y bueno, hasta la semana siguiente...?

Profesora: Claro y abren la carpeta. No, no, no.

Docente-investigador: Por que eso es tipico también por ahí en muchas escuelas, se ve eso.

Profesora: Claro, tengo muchos alumnos que escuchan música.

Docente-investigador: Escuchan música.

Profesora: Y vienen o me preguntan o me piden que hagamos traducciones o ellos hacen las traducciones y yo les ayudo a corregirles y todo eso. En realidad, como yo siempre les digo a ellos: “ustedes están constantemente con el inglés al tener el celular en la mano, al tener la computadora, ustedes no se dan cuenta que están manejando”. “Porque la palabra *send* por ejemplo, ¿qué es?” Ellos me dicen. Y bueno, están manejando ustedes palabras en inglés. Como vos decís, *facebook*, *twitter*, *bullying*, *cyberbylling*. Todas esas palabras en inglés que ellos manejan sin darse cuenta.

Docente-investigador: Y sería lindo, no? explotar esos conocimientos a través de actividades.

Docente-investigador: Justo comentaste el tema de la traducción. ¿Haces uso de la traducción, profesora? Por ejemplo, poner un texto en el pizarrón, “ahora traduzcan” ¿Está plasmada en la carpeta?

Profesora: Sí, sí, sí, sí.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Sí, sí, constantemente para ayudarles a ellos a adquirir vocabulario. Ellos son chicos... o sea, en general, los chicos al preguntarles qué actividades, por ejemplo, 2°, 3°, qué actividades dieron el año anterior, ellos nunca dieron nada.

Docente-investigador: El primer día de clase, y “¿Qué dieron el año pasado?” Y ¿Cuál es la respuesta? “nothing”, “nada”, “nada”.

Profesora: El verbo *To be* nada más. Ellos aprenden, adquieren vocabulario. Y aparte yo también les explico, les digo por ejemplo, “si una oración que tiene 10 palabras, al pasar al castellano, vos no vas a ocupar las 10 palabras porque vas a seguir sacando algunas palabras y tu oración tiene que tener sentido. No me escribas como Tarzan: *Yo querer una manzana*”. “No. Vas conjugando los verbos y si son 10 palabras en

inglés, capaz que en castellano son menos. Pero vos le diste sentido a tu oración. Siempre que tenga sentido tu oración”. Sí, porque eso le ayuda a ellos a escribir. Yo les corrijo la escritura. Ellos me dicen que por qué yo les corrijo en castellano si yo soy profesora de inglés. Ellos tampoco entienden eso. Por ejemplo, la H, la Z, V, B. Todas esas palabras yo les corrijo y me preguntan “¿Por qué?, Si usted es profesora de inglés no profesora de castellano”.

Docente-investigador: Si, a mi también me dicen, o sino por ejemplo, cuando estamos dando los numbers, ecuaciones o división “no estamos en hora de matemática, teacher”.

Profesora: Tal cual.

Docente-investigador: “Sí, pero todos se relacionan. Todas las materias son transversales”, les digo yo.

Profesora: Cuando vos le pedis cosas, le sacas de su...

Docente-investigador: De su contexto, ellos ya...

Profesora: Sí, sí. Tal cual.

Docente-investigador: Para seleccionar los contenidos, justo dijiste el verbo *To be*, por ejemplo, si digo: “bueno, este año, para 1° año voy a seleccionar el verb *to be*, 2° año *there be*, 3° año *simple present*”.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Qué tenes en cuenta para seleccionar estos contenidos y no otros contenidos, profesora, por cada año? ¿En qué te basás?

Profesora: Primero en el Diseño Curricular que ya está todo establecido y organizado y de ahí vemos nuestro grupo-áula. 1° año, “bueno, listo, organizamos esto el año pasado, no llegamos y bueno, vamos a tener que ir... continuar eso y de ahí, ir bajando o ir subiendo y agregando un poquito más.

Docente-investigador: O sea que, eso seria como ¿Bajar contenidos, profesora, o bajar objetivos?

Profesora: Y bajamos ambas cosas. Bajamos objetivos también, porque viste que ahora nuestro sistema está muy apocopado, nomás te digo, es lo mínimo, de lo

mínimo, de lo mínimo y cada vez tenemos menos objetivos y menos contenidos para los chicos. Esa es la realidad, digamos. Esa es la realidad. De 5 contenidos, tenemos que dar 3, y en el momento del PAIR, nos queda 1 y medio y si se puede dar, $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$.

Docente-investigador: Claro, está también el tema del PAIR, que por ejemplo, a partir de octubre, se larga el PAIR y ahí son dos meses sin dar temas nuevos, no? o sea que...

Profesora: Y de eso, vos tenes que priorizar otra vez.

Docente-investigador: Aparte también están los días de lluvias, los feriados, y con 3 horas semanales...

Docente-investigador: ¿Acá cómo se organiza el horario, profesora?

Profesora: Y acá, nosotros tenemos el turno intermedio, porque hay una escuela que está con nosotros.

Docente-investigador: Ah ¿tienen intermedio también?

Profesora: Claro. Tenemos horarios reducidos que también está en contra nuestro. Está la X (Número de la otra escuela que comparte el edificio de este establecimiento) con nosotros. Nosotros ya venimos con horario reducido con la X (Número de otra escuela que ya había compartido con esta escuela su edificio). Al entregarnos la escuela, perfecto trabajamos, dos años trabajamos con horario normal.

Docente-investigador: Ahora volvieron al turno intermedio.

Profesora: Ahora volvimos al turno intermedio con horario reducido, que también es una dificultad para nosotros en el momento de organizar nuestros Programas y Proyectos.

Docente-investigador: Claro, sí, no, y ahí tenés que bajar contenidos porque no llegás a tiempo porque...

Profesora: Exactamente, no se llega. No terminamos el contenido, bueno, listo, nos reunimos. "Hasta acá llegué", ponéle, 4to. "5to comenzá con esto" y bueno ahí vamos, como yo te digo, vamos achicando, lastimosamente. Debido a todo. Al tiempo; lo que exige nuestro Ministerio que es lo mínimo de lo mínimo de lo mínimo.

Docente-investigador: Hay que adaptarse a eso.

Profesora: Y sí, tenemos que adaptarnos y cada vez estamos dando menos ¿Que dónde van a fracasar? En el momento que tienen que ir a la Facultad.

Docente-investigador: Facultad, claro. Entonces, ahí dicen los profesores de la Facultad: “¿Y qué pasó, qué diste en inglés, en 6° año?” y siempre la falencia que se ve es en 6° “¿Qué pasó con 6° que no... con los teachers que no...?”

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Lamentablemente es así.

Profesora: Lamentablemente es así. Tal cual.

Docente-investigador: ¿Qué opinas sobre la enseñanza de la gramática? ¿Se le da importancia, no se le da importancia? ¿Cuál sería el lugar que debería de ocupar en los Programas áulicos o en los proyectos áulicos?

Profesora: Es importantísima.

Docente-investigador: ¿Por qué es importante?

Profesora: Y porque es la base de todo. Como yo le digo a los chicos, cada vez que voy a explicar la gramática, siempre empiezo con mi discurso de que vamos a decir que es aburrido y tedioso, las reglas del presente simple, por ejemplo, es el más complicado. Para que ellos te entiendan. Yo empiezo con un speech psicológico más o menos para que ellos puedan llegar a entender.

Docente-investigador: Ese tiempo verbal te puede llevar, la forma afirmativa te puede llevar tres trimestre o dos meses o tres meses, depende, como vos decís, del grupo-clase.

Profesora: Tal cual, exactamente.

Docente-investigador: Aparte a eso se le suma también la reducción de horario.

Profesora: El clima y todo eso. Para mí es importantísima la parte gramatical, porque de ahí nos basamos nosotros. Porque viste que lo nuestro, no es que una cosa acá aislada. No, todo se va uniendo y uno le sigue al otro. Así que para mí es fundamental que ellos sepan. Fijate que yo, te dije yo, desde el 7to grado que yo estudié en academia particular. Yo en tercer año de la secundaria recién pude entender las reglas

del presente simple con la profesora (X para no mencionar el nombre de la docente). Y yo estuve en 6°, 7°: 4 años...

Docente-investigador: El proceso es lento, lento.

Profesora: Exactamente. Y yo tengo alumnos acá, por ejemplo, que me manejan los tiempos verbales (Se produjo una pausa. Se acercó otra de las colegas de la profesora entrevistada para saludarnos).

Docente-investigador: Así que, pero no. Es interesante lo que decís profesora, la enseñanza de la gramática es la base.

Docente-alumno: También hay alumnos que no tienen conocimiento de la gramática de su propia lengua. Por ahí, se puede también comparar.

Profesora: Claro, yo les hago los comparativos.

Docente-investigador: Ahí está. Está buenísimo también eso para...

Profesora: Para que ellos comparen. Viste que el verbo *to be*: nosotros tenemos ser o estar. Una misma escritura: dos significados. Sin embargo, en castellano, *ser* por un lado y *estar* por el otro. Para que ellos puedan comparar. Y así, cosas que a ellos les facilite la incorporación del inglés. Lo primero que yo les digo es "no le odien a la materia"...

Docente-investigador: Es como toda la materia.

Profesora: Tal cual.

Docente-investigador: Yo les digo a los alumnos, "lamentablemente ustedes me tienen que ver la cara de acá hasta fin de año".

Profesora: Totalmente.

Docente-investigador: Es parte de las materias que vos tenés que sí o sí aprobar o inglés, matemática. Lamentablemente, si vos querés pasar de año...

Profesora: Y es obligatorio que esté sentado acá viéndome a mí (risas de la profesora).

Docente-investigador: Lamentablemente, hay que estar, ustedes ahí y yo aquí.

Profesora: Claro, tal cual, eso lo que yo les digo a ellos.

Docente-investigador: Pero es la mayoría que ama el inglés, ponele de 20 alumnos, quizás, 1 o 2 por ahí odian el inglés, pero después el resto, por ahí, sí. Por ahí, la van llevando, también depende de cómo es el profesor, si es exigente...

Profesora: Ahi, ahi mismo voy. Cómo nosotros les demostramos a ellos que...

Docente-investigador: Porque por ahi, uno puede dejar de lado su libro y dedicarse a ser psicólogo: “a ver, qué te pasó, ¿Por qué estás con sueño? ¿No comiste?” Todas esas cosas, hay que hacer. Dejar de lado lo estructural y bueno dedicarnos a eso por lo menos 5 minutos a nuestros alumnos y después ellos se van a dar cuenta: “Uh, mirá, el teacher preguntó esta cosa” y después ellos se dan cuenta, reconocen ese valor. Ese pequeño detalle hace también al conocimiento de la enseñanza.

Profesora: Claro, vos saliste de tu estructura, de tu caparazón, de tu...

Docente-investigador: Y por ahi, muchas veces cuesta: “no, no, yo tengo que seguir esto”.

Profesora: No, no, no. Viste que al principio, cuando, yo te digo, cuando...

Docente-investigador: Porque por ahi, alguien te está apurando, “mira tenes que desarrollar este contenido”...

Profesora: Sí, tal cual. Pero ahora ya no. En nuestra época era así. Pero ahora ya no. Cambió todo. Y nosotros tenemos que estar y tenemos que ser el sostén de los chicos, porque los problemas familiares siempre existieron desde que nosotros fuimos a la escuela. Pero ahora parece que es más...

Docente-investigador: Yo les digo: “chicos, ustedes viven más en la escuela que en la casa, así que acá debe haber compañerismo entre ustedes. Acá tienen que ser amigos. Esta es nuestra segunda casa” y es cierto porque ellos viven 5, 6 horas en la escuela. Por ahí, en tu caso, por ejemplo, tienen talleres en contra turno. Y como 10 horas viven en la escuela...

Profesora: Y el resto, sí, sí. Tal cual.

Docente-investigador: Es importante acompañar a los alumnos, ser el sostén, como vos decis, escuchar de vez en cuando qué dicen. Porque por ahí el silencio otorga mucho. Y el alumno que se calla, ¿Por qué está callado?, algo, está pidiendo a grito “ayúdame, escucháme”. Te está pidiendo algo. Y por ahí, no nos damos cuenta que ese “silencio”...

Profesora: Dice muchas cosas. Sí, tal cual.

Docente-investigador: Es importantísimo.

Profesora: Hay que dejar de lado los contenidos, lo curricular, lo estructurado y nosotros somos seres humanos igual que ellos, tenemos sentimientos, no somos perfectos, estamos para escucharlos. En eso, tenemos que estar más con ellos porque ellos necesitan mucha ayuda.

Docente-investigador: Sí, hay mucha carencia.

Profesora: Totalmente.

Docente-investigador: Son factores que por ahí te determinan, te inciden a vos o te obligan a que vos: “a ver, tengo que cambiar algo”; “¿Qué tengo que cambiar?”, “¿Metodología?”, “algo tengo que cambiar”

Profesora: Tal cual. Porque cada uno tiene sus diferentes realidades. Y tenemos que... a veces uno, como vos decís, necesito terminar, o necesito dar esto, te olvidás que ellos son seres humanos y que sus cabezas están en otro lado. Porque no sabés qué problemas ellos tuvieron durante el día, si comieron, no comieron. Acá no se nota tanto esa falencia. Yo trabajo en la X (otro establecimiento educativo del circuito 5), ahí sí. Impresionante ver la realidad de los chicos.

Docente-investigador: Por eso, como decía una de las profesoras también a quien la entrevisté, “cada alumno, es un mundo diferente”, “cada docente es un mundo diferente”, “cada escuela es un mundo diferente”. Cada uno tiene su realidad. Y bueno, hay que luchar contra eso y...

Profesora: Acá por ejemplo, yo te puedo asegurar, que nosotros, sabemos medianamente vida y obra de cada alumno por parte del preceptor, por parte del tutor. Nosotros nos involucramos un montón...

Docente-investigador: Eso es importante.

Profesora: Y vos salís del aula y tenés gente que te va a dar una mano, acá. Lo preceptores, los auxiliares, la Directora, tu propio colega.

Docente-investigador: Está muy bien organizada, muy bien acompañado. Avalado, porque es importante tener el aval...

Profesora: Mirá, esta es una escuela pública tal cual como la otra escuela donde yo trabajo y la diferencia, en todo sentido es...

Docente-investigador: ¿En qué consiste la diferencia, profesora?

Profesora: En todo. Como te estaba diciendo recién, en salir, por ejemplo, vos tenes un problema con un alumno en el aula, salír y no encontras a nadie quien te pueda dar una mano. Porque no hay nadie quien te pueda decir “vení, ayudame”. Acá vos, ante todo, podés encontrar una ayuda.

Docente-investigador: Es importante, no?

Profesora: Claro, porque, vos llamás a los padres, los padres...

Docente-investigador: Están presentes.

Profesora: Allá en la otra escuela, los papás te aparecen cuando se van a retirar la libreta

Docente-investigador: O diciembre.

Profesora: Para “retarte” (este verbo utilicé para sustituir al verbo que utilizó la profesora en su entrevista. Ella utilizó un argentinismo en esta ocasión). “Porque mi hijo es este, lo otro”, y “yo también”, le digo. “Yo necesito de vos todos los días”.

Docente-investigador: O sea, el acompañamiento... yo siempre, la segunda semana de que cuando comienzan las clases, yo les dicto el contrato y ahí específico “acompañamiento pedagógico de los padres”. Porque nosotros necesitamos de los padres, no solamente del Director, del colega, no, también de los padres. Porque por ahí muchos aparecen en diciembre y se dan cuenta que fulanito se llevó 10 materias y ahí, ¿quién es el malo? El profe.

Docente-investigador: Volviendo a la temática de la gramática, siempre como ex alumnos de la primaria, secundaria y terciario, siempre tuvimos experiencias buenas y malas. ¿Cómo fue tu experiencia aprendiendo gramática en la secundaria y en el terciario y tu experiencia como docente ahora enseñando gramática a esos alumnos?

Profesora: Como te dije, en 3er año de la secundaria pude entender lo que era la gramática, específicamente, el presente simple que es lo más complicado para explicar nosotros. Y bien, yo trato, por ejemplo, de lo posible, de facilitarles el trabajo a ellos, de explicarles lo más...

Docente-investigador: ¿Por más que te lleve tiempo?

Profesora: Por más que me lleve tiempo. Por más que me lleve tiempo porque yo siempre les digo...

Docente-investigador: Porque si ese tema no entiende el alumno y vos pasas a otro tema, por ahí se complica, porque siempre un tema es complicado y el que le sigue, peor. Siempre tiene relación.

Profesora: Claro. Exactamente, es como yo les digo, si ustedes arrancan con esto, el resto ya va a ser más fácil porque todo va unido. No son por separados, va todo unido, todo lo que sea presente simple, presente continuo, después la parte pasado ya es otra cosa.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Fijate que para ellos es más fácil el pasado que el presente o el continuo.

Docente-investigador: El pasado. Es más, yo justamente ayer les dí un trabajo práctico a un grupo de 4° año, yo elaboré sobre Messi: presente simple. Y les llamé la atención. Entonces, les digo "como producción escrita, para la semana que viene, quiero un pequeño párrafo" y les di los detalles. Y algunos hablaron ya del pasado. Se ve que es más fácil pasado que el presente. Pero mezclaron, se adelantaron ellos al tiempo verbal. "No, pero estamos en presente", les digo.

Profesora: Claro, por eso, a ellos les he más fácil manejarse con el...

Profesora: Y sino, trato en lo posible de facilitarles todo y me admiro cuando tengo alumnos que manejan presente continuo y pasado. Porque tengo alumnos que...

Docente-investigador: Sí, siempre hay alumnos que por ahí...

Profesora: Con una facilidad impresionante.

Docente-investigador: Y sería interesante no, explotar a ese alumno y decirle: "bueno, a ver, vos podés ser mi ayudante, hoy". Por ahí, los alumnos les entiende más a él que el docente. Entonces, él tiene facilidad de explicar con sus términos a ellos.

Profesora: Eso lo que yo hago a veces. O les hago escribir a ellos, porque mi letra, ellos nunca entiende.

Docente-investigador: El mío también.

Profesora: “A ver, hoy escribe tu compañero, porque ustedes dominan la misma caligrafía que escribe tu compañero”. “No entendés, a ver, tratá de explicarle vos con tus palabras”, cuando yo ya no encuentro la forma de que ellos entiendan. O sino, le doy a él: “Bueno, tomá, corregíme vos”. Y él me corrige los errores o ella me corrige los errores, y yo superviso otra vez lo que corrigió y después le pongo la calificación.

Docente-investigador: Está bien. Muy buena estrategia.

Docente-investigador: Hoy, creo que, estábamos hablando de algunos factores que por ahí determinan las prácticas. Según vos, en este establecimiento educativo, ¿Qué otros factores por ahí inciden en tus prácticas o impactan? Por ejemplo la experiencia, el conocimiento de la materia del docente. ¿Qué otros factores decís vos que inciden o que te determinan a vos a la hora de la enseñanza, por ejemplo, gramática? ¿Qué tenés en cuenta? ¿El nivel de conocimiento de los alumnos? Hay muchos factores contextuales, factores cognitivos, factores culturales.

Profesora: Claro, sí, sí, sí. Exactamente, tal cual. Principalmente en el aula, que yo ya te digo, le hago un pequeño speech psicológico y la máxima atención de ellos posible. Yo les digo: “traten de poner todo sentido acá porque de acá partimos”. Y sí, ellos te pueden estar mirando y no sabés si te están escuchando.

Docente-investigador: O te entienden.

Profesora: O te entienden lo que vos estás diciendo. Principalmente eso. El audio y atención de ellos. Lo que tienen es que son muy jodidos en cuanto a eso. Porque es algo “fundamental” como yo les digo a ellos. Es importante también escuchar y entender esa parte. Es tedioso, es pesado, es aburrido, resulta complicado. Pero una vez que ellos ya le toman la mano, se les es más fácil para ellos hacer. Y el factor que tendría más o menos en contra, es la predisposición de ellos a escuchar.

Docente-investigador: ¿No tienen predisposición?

Profesora: Claro. Por eso te digo, hay algunos, por ejemplos, que te están mirando pero vos no sabés si están escuchando, aprendiendo o entendiendo. Como les digo: “yo te puedo estar mirando, pero mi cabeza está volando allá en Júpiter”. La semana pasada, le estuve diciendo a los chicos allá en la X (otro establecimiento educativo donde la docente se desempeña como profesora). Yo hablaba y ellos rrr rrrrr. Les digo “no, chicos, cuando un adulto habla, se callan. Usteden cuando están en grupo, tomando tereré (un bebida típica de la zona que se toma en casi todas las estaciones

del año, en especial en el verano. Por un lado, se prepara agua con mucho hielo en una jarra o en un termolar y por otro lado, se sirve en un mate con yerba y bombilla. Estas dos combinaciones forman el denominado tereré), debajo del mango escuchando música con su bafle así gigante, en la vereda, no hablan todos juntos. Se turnan para hablar. Porque yo quiero hablar, vos gritas, entonces, no nos vamos a entender. Yo también me fui a la secundaria. Ustedes no crean que no me fui a la secundaria”.

Docente-investigador: Pero era diferente en nuestra época...

Profesora: Claro. Yo tenía un practicante de contabilidad que yo un día decidí no atender su clase. Pero yo no le molesté, ni a mi compañero ni al practicante, ni a la profesora. “Saben que hice?, yo estaba sentada y lo miraba, pero yo no lo escuchaba”. “Yo estaba volando por cualquier otro planeta subliminal antes de escucharlo”.

Docente-investigador: Pero quietita, estabas.

Profesora: Quietita, yo no le molestada a nadie y les digo: “¿Quién perdió ese día que no prestó atención?”, y “usted, profesora”. Porque tuve que pedir auxilio a otra persona para que me explique qué dio el practicante ese día. Entonces es más fácil, atender, “yo siempre te voy a explicar 80 mil veces, pero mientras vos a mí no me estés trepando por la pared, subiendote en la silla, en la mesa. Es obligatorio que ustedes estén acá. Es obligatorio que ustedes me vean. Si no les gusta mi cara, mi pelo, mi cuerpo, mi tono de voz, lo lamento. Es lo que les tocó chicos”. Y siempre trato de ser amena, no estructurada. Disciplina sí, soy hinchada en cuanto a eso. Pero si ellos tienen terminado sus tareas, bueno, listo, el que tiene. El despelote que se arma ahora es en el momento en que se les entrega las netbooks. Les entregaron las nets, ellos se olvidaron de..., ellos y sus netbooks. Y ahí ya...

Docente-investigador: Me anticipaste el tema, profesora. Las Tics. ¿Qué pensas de las Tics? ¿Hacés uso? ¿Pensás que este nuevo entorno digital te puede llegar a mejorar o a empeorar tus actividades áulicas con los chicos?

Profesora: Sí. Se utiliza. Bien utilizadas las herramientas: perfecto, pero, llegado el momento de que tengo que utilizar en el aula o se quedaron si batería, se olvidaron el cable...

Docente-investigador: ¿Qué haces en ese caso, profe? Por ejemplo, hoy quiero dar un texto.

Profesora: Claro, que lo pasan del pizarrón a la computadora.

Docente-investigador: Pero qué pasa, como vos decís, que la mayoría, o de 20 alumnos, 5 trajeron y el resto. ¿Qué haces con esos?

Profesora: Copian en la carpeta.

Docente-investigador: ¿Copian en la carpeta?

Profesora: Copian en la carpeta. Porque como yo les digo a ellos: “que las palabras en inglés, tienen muchas *th*, muchas *w*, muchas comas, es complicado para ustedes”. Más en un 1° año. Entonces, “el traslado del pizarrón a la carpeta, tiene que ser perfecto. Una letra que te falte, que le pongas mal, que le sobre o que le falte, ya erraste el significado de la palabra”. Yo siempre le pongo el ejemplo la palabra: “*three*”. Ellos se olvidan de la “*h*” y queda *tree*: árbol. Y yo quiero que vos escribas “*three*” no “*tree*”.

Docente-investigador: Igual también los traductores googles. Ellos también traducen todo mal. Yo les digo a veces, “no se guíen tanto, porque...”

Profesora: Traducen de forma tersalia, como les digo.

Docente-investigador: Y justamente para el trabajo que les di, y les digo: “yo me voy a enterar, voy a reconocer si ustedes hacen un *copio y pego*, no, no”. Así que yo quiero un trabajo original, chicos, por favor. “Porque si ustedes se equivocan, bueno, ahí está la corrección, yo ahí voy a estar con ustedes. Pero si ustedes tranquilamente acceden a internet-google, traen el trabajo y presentan, no, no”. “¿Quién pierde ahí, yo o ustedes?”. Ensimá era presente simple: 4° año.

Profesora: Tal cual. Claro.

Docente-investigador: ¿Qué recursos utilizas, técnicas para preparar tus prácticas? ¿Láminas? ¿Usás las netbooks?

Profesora: ¿Netbooks?, sí. Tenemos libros para trabajar con los chicos, tenemos copias, algunos cuadernillos para trabajar con ellos. Acá tenemos diccionarios, la mayoría de los chicos, vienen ya con su teléfono incorporado en su cuerpo, así que...

Docente-investigador: sus chips.

Profesora: Sí, así que, tienen internet, comparten o yo les comparto la internet y lo utilizan como traductor o como diccionario como para poder trabajar en los cursos más grandes, por ejemplo. Y cuanto a lo más chiquito tenemos borrador, tizas.

Docente-investigador: Fotocopias.

Profesora: Fotocopias. Que siempre me dijo, ¿Vos te acordás de...? La profe de gramática que no me acuerdo el nombre.

Docente-investigador: Si, Ovejero.

Profesora: Ovejero. Ella siempre nos dijo que nuestro material de trabajo es la tiza, el borrador y el pizarrón, y nada más. Ni cartelito, ni esto ni nada, eso es tu elemento de trabajo. Mi elemento de trabajo es el buen uso del pizarrón.

Docente-investigador: Lo tradicional siempre va a estar presente.

Profesora: Siempre, siempre, sí, sí.

Docente-investigador: Porque con eso, la educación creció.

Profesora: Si. Y en cuanto a primer año, muchos dibujos, pinturas...

Docente-investigador: Ilustraciones...

Profesora: Ilustraciones, sí.

Docente-investigador: Porque por ahí ayudan mucho las ilustraciones, la parte visual, o los paratextos, por ahí, deducen.

Profesora: Si, si. Lo que trato, por ejemplo, cuando les enseño los objetos del aula en 1er año, dibujo y la palabra en inglés. Trato en lo posible de que no traduzcan. Como vos decís, a través del dibujo, que ellos puedan deducir. Cuando ya no hay posibilidad.

Docente-investigador: Porque el último recurso sería el diccionario.

Profesora: Claro, o que ellos le pongan al lado lo que significa (Hay una mínima interrupción por parte de algunos alumnos que, en ese momento estuvieron vendiendo café y pastelitos).

Profesora: Y así. Les solía poner entre barra la mínima pronunciación-aproximada pero en el momento en que ellos me tenían que escribir, me escribían como se pronuncia y no como se escribe.

Docente-investigador: ¿Qué hiciste después?

Profesora: No. Lo derroché y práctica y práctica.

Profesora: Por más que yo les explique que lo que está entre barras, es medianamente como se lee, no usando los signos fonéticos, siempre en castellano nomás. Poner rubber, por ejemplo, en vez de la “u”, la “a”

Docente-investigador: Yo hago así. Justamente, la semana pasada presenté *The Alphabet*. Entonces pongo, el abecedario y la barra y ahí pongo cómo se pronuncia.

Profesora: Claro, bueno, en el abecedario, sí ahí les dejo. Pero cuando tengo que hacer...

Docente-investigador: Se te complica. Porque ponele que es un texto y en cada palabra tenés que poner la traducción, por ahí, o la pronunciación resulta complicado, no?

Profesora: Sí, tal cual.

Docente-investigador: Dijiste el tema de los cuadernillos, profesora. ¿Cómo hacen los cuadernillos? ¿Se organizan?, deciden: “Bueno, yo hago esta parte”; “vos haces el segundo”, “vos hacés el tercero”.

Profesora: Sí, nos organizamos por curso. El año pasado, inventamos un libro. Que no me acuerdo ahora el nombre, pero les sirve como para 2 años. Empezamos el año pasado y siguen ahora que viene el cuadernillo y libro incorporado ya en el... En el mismo libro está el cuadernillo y en tutoría trabajamos todo lo que sea la parte de...

Docente-investigador: ¿Se organizan? ¿Va por tema?

Profesora: Está todo así de seguido y después, a partir del 3°, 4°, 5° y 6°, armamos cuadernillos ya, para una buena organización nuestra nomás

Docente-investigador: Claro

Profesora: Y los chicos van sacando o sacan por hojas en el momento de trabajar o sacan el cuadernillo completo.

Docente-investigador: ¿Qué hacen con esos chicos que no pueden profesora, comprar esos cuadernillos? ¿Cómo se manejan? ¿Ellos compran sus cuadernillos o quedan aca en biblioteca los cuadernillos?

Profesora: No, no, no, no. Los cuadernillos llevamos a un lugar donde ellos puedan ir a fotocopiar al menor costo posible. El único que salió un poquito más caro el año

pasado es el de 1° año que le salió 120 pesos todos encuadernado ya. El que no quería encuadernar se abarataba más el costo, pero todo encuadernado y los otros chicos creo que llegaron a pagar lo máximo fue 50 pesos. Y los que no pueden, van sacando por hojas o sino copian los chicos. Pero la mayoría...

Docente-investigador: La mayoría tiene.

Profesora: Tienen, sí. Medio como que les exigimos, es como yo les digo "o es todos los días, todas las clases, 1 pesos, 2 pesos, 3 pesos, o de una sola vez gastan". Lo que les dificultó también el lugar que nosotros le conseguimos para fotocopiar era allá cerca del...

Docente-investigador: ¿Nueva Imagen?

Profesora: No. Cerca de la terminal. Bien enfrente, creo que está "full copy" o "full time" o algo por el estilo.

Docente-investigador: Sí, nosotros usamos el que está enfrente de la Universidad (UNAF) "Nueva Imagen". Nosotros les decimos a los chicos "nosotros esperamos dos semanas para recolectar la plata y una vez que pasan las dos semanas, yo me voy, encargamos y retiramos y pasan las dos semanas, ustedes se van a ir a sacar las copias de allá". Pero esperamos 1 o 2 semanas para que ellos se organicen. Porque no todos los padres tienen también. Y esperamos, eh... así trabajamos.

Docente-investigador: ¿Qué evalúas, profesora, cómo y cuando?

Profesora: ¿Qué evalúo? Evalúo todo. El todo, es todo. Tengo muy en cuenta lo actitudinal de ellos, para conmigo, para con sus compañeros.

Docente-investigador: El respeto.

Profesora: El respeto. Todo lo que sea lo actitudinal y después, obviamente, aquellos chicos.... No me baso mucho en la parte oral, por ejemplo. Porque viste que hay algunos profes, estrictos en el oral, si no hablaste... No. Yo los entiendo a cada uno de ellos. Son retraídos, son tímidos, varias cosas. O sea que, no es fundamental tampoco para mí que el chico...porque el chico mudo puede hacer mucho trabajo.

Docente-investigador: Tiene otra capacidad quizás que por ahí uno no descubrió.

Profesora: Claro, algunos charletas por ahí y no hacen nada, por ejemplo. Pero yo les castigo a ellos. El primer trimestre, los dejo pasar. En segundo viene el castigo.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Y el tercero ya “o cambias o segui en la misma y vos sabes que va a ser el mismo resultado”.

Docente-investigador: ¿Con todos los cursos, con todos los niveles?

Profesora: Con todos los niveles de la misma forma. Así, así, los manejo yo. Pero para mí lo actitudinal es muy importante.

Docente-investigador: También la educación se basa en los valores, en el respeto. Porque por ahí, los alumnos 10, quizás un abanderado pero qué pasa, le maltrata a su compañero, le ofende, ¿Dónde está el respeto, los valores compartidos, no? Como decía, ellos viven más en la escuela, en el aula que en la casa, entonces, tiene que haber una armonía entre ellos mismos

Profesora: Claro, tal cual.

Docente-investigador: Es importante la parte de la conducta.

Profesora: Sí, sí, sí, es como yo les digo: “vos podés ser excelente, podés tener una carpeta llena de colores con lucesitas de Navidad, arbolito, todo lo que vos quieras, pero vos no me respetás a mí, no le respetás a tus compañeros, sos mal educado, sos atrevido, eso a mí no me sirve”.

Docente-investigador: Claro, a pesar de que ellos tienen en sus carpetas las Normas de convivencia, o los contratos.

Profesora: No, nada, nada. Lo mismo que no me sirve aquel chico que esté sentado o esté trapando por la pared, no quiero tampoco alguien mudo, pero hay que tratar de lidiar con eso y ver cómo puedo o pueden ser las cosas.

Docente-investigador: Muy importante el tema de la conducta. ¿Soles hacer uso de las reflexiones, metacognición, auto de conciencia después de cada actividad diaria? “¿Uh, qué hice? No hice. Bueno, tengo que hacer...”.

Profesora: ¿Personalmente?

Docente-investigador: Si, sí. O quizás con los alumnos.

Profesora: Más personalmente que con los alumnos. Sí, me autoreflexiono.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Y porque algunas veces como que no le doy cierre a mi clase, y como que tengo que... como que explotarme más o enfocarme más a ellos.

Docente-investigador: ¿Pensas que te puede mejorar, el auto de conciencia, la meditación y decir, “bueno, tengo que cambiar o tengo que bajar el desivel porque estoy yendo a 100 kms por horas y eso veo que no está bien”? ¿Te puede mejorar?

Profesora: Sí, sí, por supuesto, todo lo que sea...

Docente-investigador: ¿En lo personal o en la parte profesional?

Profesora: En lo personal para después darle yo como profesional volcarme hacia ellos. Sí, hago. Me autoreflexiono, hoy por ejemplo, que se yo, me faltó hacer esto, aquello, lo otro, tengo que mejorar acá, pensar acá. Como vos decis: “bajar un cambio en esta parte para...” porque todo es una relación también.

Docente-investigador: Todo se relaciona.

Profesora: Cuando uno entra al aula, como los chicos...

Docente-investigador: Más cuando uno entra y no sabe con qué cosa se puede encontrar...

Profesora: Claro, exactamente.

Docente-investigador: Que antes aprendíamos en el Profesorado los métodos, Audiolingualism, Grammar-translation method, el Communicative approach, ¿Te acordás de eso?

Profesora: (risas de la profesora...).

Docente-investigador: Nada, nada.

Docente-investigador: ¿Las teorías de enseñanzas? ¿El Constructivismo?

Docente-investigador: Nada.

Profesora: A lo mejor, lo estoy poniendo en práctica pero así escricamente acordarme, no.

Docente-investigador: Mmm. ¿Alguna vez dijiste: “bueno, este método no me resulta, puedo usar otro método? Esta la Conductista, todo memorístico. Porque también es importante la parte de la memoria, no?”

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Porque en cualquier actividad, siempre también está en las aulas, para hacer uso de los números, memorizar los números, como la estructura también...

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Y también está lo otro, el Constructivismo, que es, bueno, el alumno es la figura principal y el docente pasa a un segundo plano y le da lugar al alumno, eh... ¿haces uso de esas teorías, de vez en cuando, depende del grupo-clase que te toca?

Profesora: Claro, yo imagino que sí. No. Todo depende del grupo-clase. Tienes aquellos grupos que son... que tenés que estar constantemente pidiendo silencio para que se callen y te puedan escuchar y tienes aquellas aulas donde son tan apáticos que puede pasar un tren arriba tuyo y ellos no se van a dar cuenta que vos estás ahí. Yo creo que esas clases de grupos son lo que uno recurre a diferentes métodos para poder llegar a llamar su atención. Como dentro del mismo curso hay sub-grupos, y entre ellos se prestan atención estando el profe adelante. Y es lo que me decís, uno siempre recurre a todo tipos de métodos para llegar a fin que es transmitir lo que uno quiere.

Docente-investigador: ¿Qué opinas sobre la enseñanza de las lenguas a través de los aspectos cognitivos, sobre los procesos mentales del docente? ¿Qué opinas? ¿Siempre haces uso de los procesos mentales para bien tuyo y de los alumnos o de vez en cuando?

Profesora: Yo creo que constantemente estamos haciendo eso. Bueno, nuestro fin es que ellos mínimamente, yo siempre les digo lo mismo: “ustedes se van a la Facultad y en todas las Carreras de ahora tienen un cuatrimestre o un trimestre o en forma anual inglés”. No dan, uhhh, pero, hasta ahora lo que yo escuché o vinieron a pedirme ayuda, es para pura traducciones para hacer. Y “de ahí se van a acordar de mí, ¿ustedes se acuerdan cuando...?”

Profesora: 2 años de seguido tuve un alumno del Macedo Martínez, es pura gramática.

Docente-investigador: ¿Gramática?

Profesora: Pura gramática. Y es increíble, chicos que en 6° año, a mí no me hacía nada, como él...

Docente-investigador: Allá se fueron y se toparon con la...

Profesora: Presente simple, continuo, voz pasiva.

Docente-investigador: Pero vos decis de la Carrera del turno noche

Profesora: De la Carrera de Analista en sistema. 2 años de inglés y pura gramática. Pura gramática-traducción y todo vocabulario para emplear, tecnológico no más te digo.

Docente-investigador: ¿Qué opinas sobre la interculturalidad? Del respeto por la diversidad del compañero, los valores de los que hoy estamos hablando ¿Vos decis que es importante, no?, ¿reforzar eso, la no discriminación hacia los compañeros, es importante? Más que Formosa es una provincia fronteriza que alberga muchas lenguas, muchas culturas, es importante?

Profesora: Sí, totalmente. Todo, todo. El respeto, es lo que siempre bregamos, abogamos, estamos pidiéndole a los chicos, el respeto hacia el resto, sea como sea. Y con la incorporación del ESI de forma obligatoria dentro de la escuela, nos viene fantástico para...

Docente-investigador: Practicar y reforzar.

Profesora: Y afianzar y de paso enseñarles a los papás que el ESI para qué sirve. Que no es meramente, eh...

Docente-investigador: Contenidos, contenidos.

Profesora: Claro. Es mucha práctica. Es constantemente estar enseñándoles a ellos y reforzando los valores que ellos traen de la casa.

Docente-investigador: Muy importante los valores que uno enseña, porque la cultura que uno adquiere en su casa, es fundamental. Sería la base, no? Y veni acá al colegio y reforzás esos valores que te enseñaron.

Profesora: Tal cual. Y a los que no, tratar de incorporarles en sus pequeñas cabecitas, esos valores; de respetar al compañero, cuidar los útiles, es constantemente. El año pasado, por ejemplo, nosotros tuvimos, por primera vez un conflicto entre los 5° y 6°. Fue una guerra campal.

Docente-investigador: Bullying.

Profesora: Totalmente. Entre el curso que se iba y el 5° que está ahora. Que el 16 era la mejor Promo que el 17.

Docente-investigador: Antes me acuerdo que eran los 6° años. Que si había dos 6°, se odiaban.

Profesora: Comenzaron el año odiándose entre ellos. Después los chicos tenían que hacer un proyecto de intervención e hicieron diferentes actividades. Tuvieron teatros, tuvieron folclore, tuvieron danza, que finalizamos todos... se hizo el cierre del Proyecto en el Teatro de la ciudad y quedó espectacular. Bueno, gracias a eso, los tres 6° se amaron...

Docente-investigador: Qué bueno!

Profesora: Se amaron por que se mezclaron.

Docente-investigador: Por sus proyectos.

Profesora: Claro. El proyecto en danza fue...

Docente-investigador: Una buena iniciativa muy...

Profesora: Espectacular. En ese sentido, comenzamos mal y terminamos bien. Pero antes de fin de año, una guerra campal y Dios mío. Pero todo sirve de experiencia. Porque para este año, ya tenemos que empezar a juntarnos y hablar y explicarles. Odio mortal entre una Promoción y la otra.

Docente-investigador: Aparte también es un peligro, por ahí, en la salida...

Profesora: La violencia es algo normal para ellos. Es como yo les digo: "ustedes tienen en sus manos la forma de solucionar todo tipo de problema. Con su cuerpo, con su boca. Hablar con respeto. Hablar. Pero ustedes no hablan. ¿Qué hacen ustedes?", "nos vamos a las piñas (un argentinismo para hacer alusión a una forma de pelearse con otros), profe". "Lo primero que ustedes recurren es a las piñas. Eso está mal,

chicos. Hay que hablar”. Pero ¿Sabés qué es lo que pasa? ¿Qué hay en la casa? En la casa no hay diálogo. Hay piñas. Piñas, patadas, violencia y...

Docente-investigador: Y ellos vienen y trasladan todo al...

Profesora: Tal cual. Ellos trasladan eso en la escuela. Y nosotros estamos acá para contenerlos.

Docente-investigador: La contención es muy importante también, pero yo no sé hasta qué punto puede servir la contención porque nosotros damos todos, pero, después ¿Qué pasa con eso? En la salida o... todo un tema.

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Tampoco podemos estar todo el día con ellos conteniendolos.

Profesora: ¿Sabés cuándo ellos pierden esa contención? Cuando terminan el 6° año. A mí, por ejemplo, me da angustia. Hay chicos que no saben qué hacer. Ellos estando con nosotros, ellos saben que de tal hora a tal hora, o te puede encontrar a vos, a vos, a vos. Ellos están contenidos. Vienen los papás, hablamos. Salieron de la secundaria, perdieron su rumbo. El que ya no tiene encaminado qué quiere hacer, perdió su rumbo y es estar, encontrarlo y preguntarle qué vas a hacer, “tenés que estudiar”, Es estar otra vez...

Docente-investigador: Vos sabes que la semana pasada, tengo un 6° año en la escuela, y hablamos, “¿Qué vas a estudiar el año que viene?” Y me dice: “querés que te diga la verdad teacher?”, “sí” le digo, “¿Sabes qué quiero ahora?”, “ser Gendarme”; y “¿Vos?”, “policía”; y “¿Vos?”, “marinero”; y “¿Vos?”, “prefectura”. Y bueno, “está bien”, les digo. Uno apoya, pero, está en los padres de incentivarlos, bueno, “estudia una Carrera”, tenes un Título que por ahí, en el futuro te puede servir. Pero, bueno, es la decisión de ellos, hoy. Quizás, mañana, por ahí, cambian de idea.

Profesora: No es lo más fácil, pero es...que se yo, para policía, 6 meses te vas... justo yo, estaba hablando con una mamá ayer, ellos se tiran a lo económico...

Docente-investigador: A lo más rápido.

Profesora: O sea que, todo depende también del ambiente donde ellos viven. Que necesitan que alguien también traiga plata a la casa. Por ahí, los papás no les pueden pagar una Carrera... por eso yo les digo: “bueno, listo, yo no quiero hacer esto profe”,

me dice. Un nenito, año anterior me dijo: “profe, mi sueño es ser profesor de Educación física”.

Docente-investigador: ¡Qué bueno!

Profesora: “Pero mi papá no me puede pagar la Carrera. Pero voy a entrar en el ejercito, y de ahí, voy a ver para estudiar”. “Perfecto” le digo, “donde vos estés, hacé lo que a vos te guste. Si economicamente no te pueden bancar tus papás ahora, entrá ahí, igual vas a tener sueldo. Asentate bien ahí, y después hacé por que es una linda Carrera, pero cumplis con lo que vos queres hacer”. Ya es el sueño de ellos ya ahora, ya no es más el sueño de mamá o papá. Vos tenés que apoyar a tu hijo. Lastimosamente, la situación económica a muchos no le da. Bueno, es como yo les digo: “entrá en la policía, si te gusta, lísto, pero de ahí, vos podes hacer aunque sea...”

Docente-investigador: Ir ahorrando para que estudie.

Profesora: Claro, de a poquito, la Carrera que a vos queres estudiar, lo que vos querés ser el día de mañana.

Docente-investigador: Mi vieja, antes quería que yo fuese Gendarme. No quería, no quería. “Sí, mamá, sí, mamá” le decia yo. Pero después me metí en esto, cosa que me encanta, viste. Por algo no me metí porque...

Docente-investigador: ¿Hay algún aspecto que desearías incluir, agregar, aconsejar, para este nuevo proyecto que estoy llevando a cabo? ¿La inclusión o no de la gramática? ¿La importancia de la interculturalidad, las Tics? ¿Qué aportaríis desde tu experiencia como profesora de inglés para este proyecto, profesora? Y aparte, ¿Por qué decidiste ser partícipe de esta hermosa experiencia de la investigación que estoy llevando a cabo?

Profesora: Y porque estás tocando un tema que me encanta que es el inglés, y todo lo que conlleva a esto, seguir estudiando y seguir capacitandote. Y en cuanto a las Tics, los chicos manejan mejor que nosotros, y todo lo que podemos incorporar, que sean para ellos, relativos, importantes para ellos, siempre va a ser muy bienvenido. A nosotros los que nos queda de los alumnos es el cariño y los recuerdos. El día de mañana nos ven y nos saludan.

Docente-investigador: Y se van a acordar, “Uh, esa profesora que era tan mala, ahora aprendi, gracias a ella”.

Profesora: Exactamente, porque en realidad, todo hacemos por ellos, por y para ellos.

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Porque nuestro fin, nuestra finalidad, por más que no lleguemos con los contenidos, por más que no podamos hacer muchas cosas, a lo mejor queremos hacer con ellos, pero...

Docente-investigador: La circunstancia no se da.

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Por muchos factores.

Profesora: Claro, lo mínimo que ellos puedan aprender de nosotros, es importante.

Docente-investigador: Claro, es importante, no eso. Porque como vos decís, quizás algún día, algunos se van a dar cuenta o se van a llegar a enterar que “fulanito” agradeció a la profesora, a la teacher, que hizo tanto por ella y bueno, gracias a ella, gracias a él, bueno, soy alguien ahora. Siempre van a estar los recuerdos, buenos o malos también en ellos, en uno mismo también.

Profesora: Claro y eso es lo que nos queda a nosotros. Nuestro gran premio. Las huellas que dejamos.

Docente-investigador: Las huellas indelebles.

Profesora: En nuestros alumnos. Totalmente.

Apéndice 4e: Entrevista realizada a la docente N° 5

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (Fahace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Adriana*

Código: *Docente 5*

Entrevista realizada: 07 de abril del año 2017

Seudónimo de la Institución educativa participante: *E.P.E.S. N° 4*

Duración: *46: 99*

Docente-investigador: Bueno, profesora, antes que nada, agradezco tu tiempo en acceder a esta pequeña entrevista.

Docente-investigador: ¿Siempre viviste en la ciudad de Formosa?

Profesora: Sí, siempre.

Docente-investigador: ¿Nacida, malcriada?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Qué cosa te llevó a vos a estudiar justamente la Carrera de inglés? Porque por ahí, muchos alumnos terminan la secundaria y dicen: “Uh, y ahora ¿Qué hago, qué estudio?” ¿Qué decisión tomaste vos en ese entonces, te acordas?

Profesora: Eh...y mirá, sinceramente, fue porque no quería ir a la Facultad.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Y porque iba a tener diferentes horarios y quería trabajar también. Y a la noche, el terciario, me vino re-bien, así que.

Docente-investigador: Y ¿fuiste apoyada por tus padres? ¿Te apoyaron en todo momento, tu papá, tu mamá?

Profesora: Sí, sí, sí. Después la única Carrera que me inscribí porque más que era eliminatorio el ingreso. Es la única Carrera en la que me inscribí.

Docente-investigador: ¿En qué año ingresaste, profesora?

Profesora: En el 2000.

Docente-investigador: Y te recibiste ¿en el año...?

Profesora: 2004.

Docente-investigador: ¿Con qué Título?

Profesora: Y profesora de nivel inicial en ese momento, primario secundario-terciario.

Docente-investigador: ¿Posees otro Título, a parte del inglés?

Profesora: No, no, no. Solamente English.

Docente-investigador: ¿Aparte del inglés, hablas otro idioma, español? Sí, español e inglés, sí. ¿Otro idioma?

Profesora: No.

Docente-investigador: ¿Guaraní, nada?

Profesora: Nada.

Docente-investigador: Nada, nada.

Profesora: Wichi, menos.

Docente-investigador: Tus padres seguramente tienen conocimiento del Guaraní.

Profesora: Guaraní, sí.

Docente-investigador: Y ¿la antigüedad que tenes actualmente?

Profesora: 14 años.

Docente-investigador: ¿Y en este establecimiento?

Profesora: Sí, acá empecé.

Docente-investigador: ¿Acá comenzaste, seguis?

Profesora: Sí, sí y sigo.

Docente-investigador: Ah ¿Cuál es tu cargo, profesora, actualmente, hoy, aquí? ¿A qué te dedicas? ¿Solamente profesora de inglés?

Profesora: Eh, sí, soy solamente profesora de inglés y tengo unas horas destinadas a Tutoría.

Docente-investigador: Tutoría ¿Qué das en Tutoría, qué haces?

Profesora: En Tutoría, bueno, hago el seguimiento de los chicos, a ver, por ejemplo, informarles las fechas de exámenes, si tienen previas, fijarme si vienen en las clases de apoyo. Si se llevan la materia, ellos tienen que venir a una clase de apoyo para poder levantar esa materia.

Docente-investigador: ¿Eso es extra curricular, profesora o está dentro de lo curricular?

Profesora: Y como tenemos horarios reducidos, cumplimos esas horas en otros cargos. Hay profesores que son jefes de áreas, a mí me tocó ser tutora, hay otros que están en el Consejo de Convivencia y así.

Docente-investigador: ¿Estás a cargo solamente del Ciclo Básico, del Ciclo Orientado, de ambos Ciclos?

Profesora: Solamente soy tutora de un 5° año y la mayoría de mis horas están en el Orientado.

Docente-investigador: Orientado.

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: ¿Turno mañana, intermedio?

Profesora: Tarde.

Docente-investigador: Turno tarde, ¿Trabajas en otro establecimiento de gestión pública, privada?

Profesora: Uhh (risas de la profesora).

Docente-investigador: En muchas.

Profesora: Estoy en, sí estoy en la EPES N° X (para no mencionar el establecimiento educativo, utilicé la X), en el interior.

Docente-investigador: En el interior.

Profesora: Si, y tengo academia de inglés.

Docente-investigador: ¿Y cómo te manejas en el interior? ¿Venís todos los días de allá, te vas de acá? ¿Cómo hacés, cómo te organizás?

Profesora: Y organicé mis horarios en diferentes días. Por ejemplo, lunes, jueves y viernes, trabajo acá en la EPES (4, sede de la presente entrevista) y martes y miércoles, estoy en el interior.

Docente-investigador: ¿Viajas? ¿Ese mismo día viajás o al día siguiente?

Profesora: Y viajo los martes y vuelvo los miércoles a Formosa.

Docente-investigador: ¿Cómo es tu relación con los colegas? ¿La comunidad educativa: directivos, personal, cómo es?

Profesora: Bien, bien. Muy bueno. Cero conflicto.

Docente-investigador: ¿Todos los alumnos son muy buenos?

Profesora: Los alumnos sí. Siempre hay por ahí algunos casos, pero muy pocos, porque, justamente hay apoyos para chicos con problemas.

Docente-investigador: ¿Qué se hace en ese caso? ¿Qué tipos de apoyo se les brinda a esos alumnos, profesora, ya que decís “apoyo”?

Profesora: Y por ejemplo, de los preceptores, por ejemplo si ellos faltan mucho, ellos averiguan, por qué, qué está pasando. Si hay alguna situación, las propias tutoras o profesores del curso que va ese chico también se ponen en campaña para ver, por ejemplo, a ese chico que el año pasado se le detectó que tenía (una enfermedad x) y eso movilizó a toda la institución. Se hicieron eventos para juntar dinero. Bueno, hasta ahora, todavía, el chico está en Buenos Aires y eso también. Y después hay chicos con problemas que traen de la casa. Por ahí, se los cita a los padres.

Docente-investigador: ¿Vienen los padres? ¿Vos tenés el aval de los padres?, por ejemplo, se le cita al papá de “fulano”, ¿viene ese papá o no viene?

Profesora: Sí, viene así. Algunos sí vienen, otros. A veces hay que tener cuidado, con mucha cautela, digamos porque los padres se los toman a mal también, toma como que el profesor se mete.

Docente-investigador: Pero es para el bien del hijo. Porque uno si se mete...

Profesora: Si, porque ellos por ahí, lo manifiestan acá adentro.

Docente-investigador: ¿Quienes, los alumnos?

Profesora: Los alumnos, Sí, sí, sí. Por eso te digo. A veces se sienten con mucha confianza con los preceptores y les cuentan. Hay alumnos que cuentan lo que pasa. Bueno, es difícil. A veces sinceramente, se trata de ver cómo intervenir así con la policía, dinero, es todo un tema.

Docente-investigador: ¿Ustedes reciben el apoyo de los Directivos? ¿Le avalan, en este caso, por ejemplo, para...

Profesora: Siempre que sea acá dentro de la institución, si el chico lo manifiesta acá, sí. Siempre. De allá, desde Secretaría, Dirección. Siempre. Por eso es que tienen mucho apoyo, Psicológico no te puedo decir, pero sí hay...

Docente-investigador: Afectivos.

Profesora: Afectivos. Las tutoras, por ahí, como más de Psicólogas.

Docente-investigador: Aunque no creas, nosotros también cumplimos muchas funciones dentro del aula, y preguntar: “¿Qué pasó, qué hiciste, por qué venis así?”

Profesora: Pero víste que a veces, uno no está preparado para eso, para las situaciones que te plantean. Entonces, ahí, tenés que pedir ayuda.

Docente-investigador: Ayuda, ayuda, ayuda profesional.

Profesora: Sí, exactamente.

Docente-investigador: Por ejemplo, yo veo que esto podría ser uno de los factores que por ahí, a vos, te limitan a la hora de dar tu asignatura. ¿Qué otros factores,

inciden en tus tareas áulicas? Falta de motivación, por ejemplo sería otro. ¿Qué decis vos?

Profesora: Eh, mirá, en cuanto al área, nosotros no tenemos muchos porcentajes de chicos que se llevan. Siempre hacen ellos la tarea. O sea, siempre están cumpliendo. Y la otra que te podría decir, que afecta, son las inasistencias.

Docente-investigador: La inasistencia, ¿De quién? ¿Del alumno, del docente?

Profesora: Y a veces de los dos (risas de la profesora)

Docente-investigador: ¿De los dos?

Profesora: Mirá, a mí por ejemplo, el año pasado, yo vengo los lunes y me tocó todos los feriados. Sí o sí, me tocan los feriados.

Docente-investigador: ¿Feriado o paro?

Profesora: No, yo no hago paro. Así que no me afecta tanto, pero sí los feriados tuve muchos y los lunes por ejemplo. Porque nosotros tenemos un encuentro a la semana nada más, como tenemos reducido el horario

Docente-investigador: Justamente eso profesora, ¿Cómo es el tema de la carga horaria? ¿Ahora es por módulo, por hora-reloj, cómo es? ¿Cuántas horas cátedras?

Profesora: Y yo tendría que tener 120 minutos, pero tengo 80.

Docente-investigador: La reducción de la carga horaria, por el tema que tienen intermedio.

Profesora: Sí, sí, sí. Entonces, el resto es lo que cumplimos en otras... No es que quedan libres, como que el profesor no cumple, ya está, no. Acá el Directivo nos hace cumplir sí o sí.

Docente-investigador: Escuchame, la reducción de la carga hora, por ahí, implica muchas cosas. Por ejemplo, la selección de los contenidos. Por ejemplo, "1° año, bueno, voy a dar personal pronouns", "2° año, there be", "3° año, simple present". ¿Qué haces? ¿Qué criterios tomas vos para seleccionar estos contenidos y no otros contenidos? Teniendo en cuenta la reducción del horario.

Profesora: Y nosotras, somos 4 profesoras que estamos trabajando acá, de inglés y sí o sí tenemos reuniones de área y trabajamos en equipo. Sí o sí. De 1° se planifica hasta 6°. Y sí, se van priorizando de acuerdo al nivel, a la edad. Vamos viendo.

Docente-investigador: Y también la carga horaria, no? porque por ahí...

Profesora: No, eso siempre.

Docente-investigador: Siempre.

Profesora: Mínimo 5 contenidos.

Docente-investigador: ¿Por trimestre o en el año?

Profesora: No, al año. Prioritarios.

Docente-investigador: Ah, prioritarios.

Profesora: Sí, prioritarios que se tienen que dar sí o sí. Son prioritarios. Porque por el tema del PAIR.

Docente-investigador: PAIR, sí. Pero eso, por ejemplo, se comienza a trabajar a partir de octubre-noviembre, no? y eso implica también la reducción de contenidos, porque...

Profesora: Y en noviembre, sí

Docente-investigador: Ya se larga.

Profesora: No. Los primeros días de octubre, nos juntamos para realizar y ya para la primer semana de noviembre, sí o sí tienen que estar en manos de ellos.

Docente-investigador: ¿Y trae buenos beneficios, el PAIR, o no?

Profesora: Y tiene sus pros y sus contra.

Docente-investigador: ¿Cuáles son sus pros? ¿Para vos? ¿Para ellos?

Profesora: Y para ellos, digamos. Pero por ahí, para los chicos que generalmente todo el año trabajaron, o sea, exigirles que hagan el PAIR, y a veces, el PAIR, también le ayuda a los otros chicos a alcanzar la aprobación de los contenidos.

Docente-investigador: Y por ahí, muchos alumnos dependen de ese PAIR, que llega ese mes de octubre y...

Profesora: Y se mal acostumbran. Se están acostumbrando, digamos, a esperar ese mes de noviembre. Siempre es una disputa.

Docente-investigador: Qué hacemos en marzo, abril, mayo, junio, julio, chico que nunca te estudió y justo esas dos semanas, esos dos meses, serían el resumen de todos los meses que no...

Profesora: Sí, sí, por eso, eso es siempre una pelea, digamos. El chico, sí o sí porque ellos, viste que te dicen "nosotros ya te presentamos el PAIR" y ya está".

Docente-investigador: "Y con eso aprobamos".

Profesora: Por eso siempre la Directora, nos pide que hagamos muy cuidadosamente el seguimiento para tener todo... todo por escrito el seguimiento de los chicos. Entonces, a veces el PAIR, sí le ayuda, pero a veces, ni aún.

Docente-investigador: Ni aún, sí, sí.

Profesora: Hay chicos que ni aún, ni aún con eso.

Docente-investigador: ¿Vos sos de acá del circuito cinco, profesora?

Profesora: Yo vivo acá.

Docente-investigador: Seguramente que habrás tenido alumnos que provienen de diferentes comunidades, diferentes barrios, de diferentes provincias, y cada uno con realidades diferentes. ¿Cómo sería la situación sociolingüística de esos alumnos con sus colegas, con sus compañeros, con los profesores? ¿Hablan inglés, Guaraní, hablan español? ¿Cómo es el día a día de ellos?

Profesora: ¿Acá?

Docente-investigador: Acá.

Profesora: ¿En el colegio me decis?

Docente-investigador: En el colegio, en el colegio.

Profesora: Y mirá, mucho no tenemos esa práctica, así, oral, de hablar English-English.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Y no sé, como que parece que a veces...

Docente-investigador: ¿Se está perdiendo?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Pero por algo se estará perdiendo (risas de la profesora)
¿Nunca te preguntaste por qué se perdió esto? ¿O no? ¿Te preguntaste alguna vez?

Profesora: Sí. También capaz que nosotros también nos acostumbramos, viste, por ahí algunas órdenes nada más por ahí las consignas en inglés, lectura o leer las producciones nada más es la práctica oral, viste. Y pero por ahí hablar así, during the class, no. Por ahí ordenes, consignas y leer las producciones.

Docente-investigador: ¿Y a pesar de eso, les cuesta a los alumnos?

Profesora: Sí, les cuesta.

Docente-investigador: ¿Qué parte más les cuesta? ¿Qué habilidades?

Profesora: Aparte, por ahí, a nosotros, por ahí, nos falta un poco más del listening

Docente-investigador: ¿Listening?

Profesora: Sí, el listening nos falta. Ahora recién. Nosotros por ejemplo, desde el año pasado comenzamos a ponernos las pilas a exigir también nosotros nuestros materiales. Viste que, no viene casi nunca para Lengua Extranjera. Pero siempre sabemos que mandan dinero, entonces, le dijimos acá a la Directora.

Docente-investigador: Ah, entonces, esa es una de las estrategias que ustedes quieren implementar este año, ¿el listening?

Profesora: Claro, no, el año pasado ya nosotros seleccionamos un material con la bibliografía, entonces desde 1° año arrancaron el año pasado, ahora este año, incorporamos para el Orientado, que eso es lo que estamos esperando, los...

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Los materiales.

Docente-investigador: Y si no vienen los materiales, ¿Qué hacen? ¿Siguen esperando?

Profesora: Y bueno, mirá, seleccionamos siempre materiales, así vamos anexando de diferentes bibliografía.

Docente-investigador: Hacen un miscelaneous.

Profesora: Un mix de toda la bibliografía. No hay como un... O sea viste que, en los books siempre tenemos la presentación, vocabulario, entre la parte de la gramática y la práctica otra vez. Nosotros generalmente hacemos todo práctica nomás. Pero el año pasado ya empezamos y el tema del listening, que estamos esperando también porque... Hicimos el pedido de los listening originales, entonces con el libro, con el equipo y todo lo...

Docente-investigador: Ah, el equipo (se hace referencia a equipo de sonido: grabador, micrófono, Cd).

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: ¿Y cuentan con el equipo?

Profesora: No, y vamos a comprarlo.

Docente-investigador: ¿Cómo hacen? ¿Se reúnen? ¿Hacen sorteos?

Profesora: No, no, no. Por eso te digo. La Directora nos va a dar la plata.

Docente-investigador: Ah, la Directora, ah, ah.

Profesora: Viste que siempre se compran materiales para Matemática, para Física, para, no sé, para inglés diccionarios y del equipo de sonido más el material este que lo vamos a tener uno o dos aunque sea para manejarnos.

Docente-investigador: Está bueno eso, muy bueno, eso.

Profesora: Pero, eh... mirá, la realidad, digamos, si me decis de esta ciudad o de allá del pueblo, mirá, es la misma realidad.

Docente-investigador: Y sí, sí, sí.

Profesora: No hay.

Docente-investigador: No hay diferencia.

Profesora: Siempre son los mismos problemas. Por ahí me dicen: “allá seguramente no pasa nada, re tranqui”.

Docente-investigador: No, no, excepto, por ahí, en los colegios, qué sé yo, privados, por ahí, puede ser que haya un poco de...

Profesora: ¿Un poco más de control decis?

Docente-investigador: Sí, de control, de disciplina y de nivel, te digo yo. Porque hay muchos que ahí tienen todo disponible, tienen internet, bibliografía, todas esas cosas...

Profesora: Lo bueno acá por ejemplo, vos le decis a los chicos: “bueno, hoy sacamos fotocopias” y todos sacan.

Docente-investigador: Sacan.

Profesora: Siempre ellos se manejan. Traen dinero. Vos le decis y todos tienen. Entonces, eh...también trabajamos, como tenemos también el horario reducido, sí o sí, tenemos que trabajar con fotocopias si queremos hacer algo. Mirá, ahora por ejemplo, se copió en el pizarrón, hasta que todos tengan el material yo ya puedo empezar a la par.

Docente-investigador: Claro, sí. Hoy tocaste el tema de la gramática, dijiste también “gramática” y te adelantaste a mi temática, no? (nuevamente risas de la profesora). Hoy, actualmente, ¿Cuál es el lugar que ocupa la gramática dentro de tus planificaciones, dentro de tu proyecto, programa? ¿Cuál sería la ubicación de la gramática para vos? ¿Le das importancia, no le das importancia?

Profesora: Yo siempre le doy importancia. Porque generalmente, sí o sí hay que explicar, digamos, dónde está el pronombre, el verbo, la ubicación de las palabras dentro la oración. Porque a veces tienen que armar oraciones, ordenar oraciones.

Docente-investigador: Estructura.

Profesora: La estructura, las estructuras gramaticales de los tiempos, a dónde tiene que ir el sustantivo, dónde tiene que ir el adverbio. Porque siempre, sí o sí, la gramática...

Docente-investigador: ¿Vos le decis siempre: “bueno, hoy vamos a dar pura gramática”? ¿O no?

Profesora: No, no.

Docente-investigador: ¿Integrás gramática, lengua?

Profesora: Todo integro.

Docente-investigador: ¿Sí?

Profesora: Nunca les digo, nunca hacemos por... por ahí, sí, reading comprehension, saben, porque sí o sí, ven la lectura, y ahí, por ahí, no trabajamos tanto la gramática, sino que la lectura, verdadero o falso, les hago leer y producir, pero una vez que ya también tengan incorporada la gramática.

Docente-investigador: El vocabulario, también.

Profesora: Sí, también, sí, vocabulario.

Docente-investigador: ¿Para vos enseñar gramática, cómo es? ¿Tediosa, aburrida? ¿Cómo es?

Profesora: A mí me gusta.

Docente-investigador: ¿Te gusta?

Profesora: Sí, a mí me gusta.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Más las estructuras. Se me hace que es más entendible el idioma. O yo aprendí así, comparando así con la gramática nuestra, digamos, es como que a veces les hago ver también.

Docente-investigador: Ahí está, justo. ¿Vos hacés comparación? Porque por ahí a los chicos mismo les cuesta la estructura gramatical de su idioma.

Profesora: Porque vos le decis a ellos “¿Qué es un sustantivo?”, y tienen que saber. “¿Qué es un adjetivo?” Tienen que saber también. Ya a esta altura, tienen que saber.

Docente-investigador: ¿Vas comparando siempre las dos lenguas, no?

Profesora: Sí, sí, y aparte...

Docente-investigador: ¿Vos decis que te ayuda eso, te ayuda la comparación de ambas lenguas?

Profesora: ¿De ambas lenguas? Y por ahí para que vean un poco, digamos, las dos lenguas cómo se manejan, porque ellos a veces me ponen el verbo nada más y por ahí, uno no sabe qué persona es. Nosotros tenemos más conjugaciones que la del inglés, entonces, el sujeto tiene que estar siempre explícito dentro de la oración. De los plurales, singulares, casi los plurales también se forman como nosotros. Tanto los sustantivos irregulares. Entendés, entonces, por ahí, les voy... Porque a los más grande, o sea en 3° año...yo no tengo los cursos.

Docente-investigador: Superiores.

Profesora: No. Los inferiores.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Tengo por ahí de 3° para arriba y como que cuando llegan a 3° y ya tienen algo de base. Ahora por ejemplo, estamos intentando de reconocer los pronombres personales.

Docente-investigador: Identificación.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Pero igual, a algunos, aún les cuesta todavía reconocer los pronombres, los verbos, el verbo to be, por ejemplo, el “am, is, are”

Profesora: No, eso siempre, ese para ellos siempre el verbo to be va a ser su máximo...

Docente-investigador: O vos le preguntás: “¿Qué diste el año pasado?” “verbo to be”. El único tema que ellos dieron siempre es el verbo to be. Le preguntás en 4° año, “verbo to be”, en 6° año, “verbo to be”. Siempre por excelencia.

Profesora: Sí, sí, sí (risas de la profesora)

Docente-investigador: O si no: “nada”. ¿Qué dieron? “nada”. ¿Cómo “nada”? “algo habrán dado”.

Profesora: Y mirá, tus ex alumnos que están en 6°, o ¿vos no tenés 6° en el colegio?

Docente-investigador: Sí tengo.

Profesora: Ah, yo tuve el año pasado 5°, pero, tuve casi ya a lo último.

Docente-investigador: Sí, sí, me dijeron los chicos. “¿Qué dieron el año pasado?”, “nada profe, nada. Porque vino una y se fue”. Así es.

Docente-investigador: ¿Te acordas cuando vos eras alumna de la secundaria o del Profesorado, cómo fue tu experiencia aprendiendo gramática y tu experiencia ahora enseñando gramática a estos chicos?

Profesora: Y totalmente diferente.

Docente-investigador: ¿En qué sentido?

Profesora: Porque yo en la secundaria sufrí muchísimo con inglés,

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: O sea que, padecí mucho.

Docente-investigador: ¿Cómo era? ¿Era toda gramática?

Profesora: No entendía nada. Era más.... Varias veces terminaba copiando nada más y después como que me sorprendí porque dije: “mirá, dónde me vine a meter”, digamos.

Docente-investigador: ¿No tenías nada de base?

Profesora: Nada, nada de base y cuando fue el ingreso del Profesorado, ahí recién me preparé y es como que parece que ahí donde recién como que...

Docente-investigador: Le diste importancia.

Profesora: Sí le di importancia, pero, digamos que el 1° año del Profesorado, la parte de gramática, no me fue nada mal. Después lo que más aprendí, lo que me quedó, la parte que tenía gramática, me encantaba, en cambio a lo que era lenguaje, lengua así, que se aplicaba, digamos, como eso, y el speaking, ahí, sí, me costaba más. Un año me costó, pero después...

Docente-investigador: ¿Y ahora tu experiencia dando gramática a estos chicos, cómo es?

Profesora: Y yo siempre les suelo hacer unos cuadros para que ellos los tengan en sus...

Docente-investigador: ¿Qué cuadros?

Profesora: Y cuadros por ejemplo, donde se ven las estructuras, viste, de cada tiempo, las traducciones al lado, para que lo vayan comparando y a veces cuando ya tienen la estructura después vamos al reading y extraen de ahí, viste donde van detectando, por ejemplo, los del 5° que están dando pasado simple, extraer los verbos regulares, los irregulares, la oración afirmativa, negativa.

Docente-investigador: ¿Haces uso de la traducción, profesora, de los textos? ¿Está plasmada en la carpeta de ellos?

Profesora: A veces decimos nosotros que hacemos traducciones para ver si entienden los readings, y vocabulario, para que vayan viendo. Sí, hacemos.

Docente-investigador: ¿Sí?

Profesora: Hacemos traducciones de los readings más de estructuras por ahí que son un poquito más complejas. Viste que a veces buscamos temas que tienen pasado por ahí son textos largos, pero igual no les ayuda mucho. Porque ellos hacen con los traductores y por ahí le sale cualquier otra cosa.

Docente-investigador: No, los traductores googles, te traducen...

Profesora: A veces les digo que traten de hacer con los que ellos saben, con los que ellos saben. Pero ellos ya directamente van al traductor y uno al toque detecta cuando no hacen, viste?

Docente-investigador: Más vale que sí.

Profesora: Al toque porque hacen todo y vos ni les enseñaste. Entonces, sólo, sólo.

Docente-investigador: ¿Qué enseñas cuando abordás gramática? ¿Qué aspectos específicamente? ¿Vocabulary, structure? ¿Qué realmente das?

Profesora: ¿Cuando doy gramática, decís vos, o cuando doy ejercicios de gramática?

Docente-investigador: Sí, sí, ejercicios gramaticales, ¿Qué realmente das?

Profesora: Y generalmente se integra todo.

Docente-investigador: ¿Se integra todo?

Profesora: Sí, se integra todo.

Docente-investigador: ¿Dentro de un texto, o palabras sueltas, cómo es? ¿Cómo integrás?

Profesora: Dentro de un texto, casi nunca hacemos. Sí extraer estructuras, reconocer ahí, no es cierto? Pero después damos por ejemplo así, oraciones, completar o sea elegir las opciones, eh...

Docente-investigador: Correctas.

Profesora: Correctas, ordenar, para ver dónde ubican los sustantivos, los pronombres, eh, el verbo principalmente. Eso...

Docente-investigador: Eh, ¿Qué estrategias utilizás, qué técnicas para dar tus clases? ¿A qué recurrís?

Profesora: ¿De material o?

Docente-investigador: Material.

Profesora: Y bueno, tienen sus carpetas evidentemente. El material bibliográfico que vamos a usar y por ahí a veces fotocopias extras.

Docente-investigador: Mmm.

Profesora: Sí, y bueno, lo que es el... ahora que vamos a tener nuestro equipo, el listening.

Docente-investigador: Mmm, Haaa.

Profesora: Y pictures.

Docente-investigador: ¿Eso les facilita a ellos?

Profesora: Y mirá, sí, observar y ver, sí...

Docente-investigador: Deducir el significado, o para no ir directamente al diccionario. Entonces, por ahí, las ilustraciones te ayudan, los paratextos, por ejemplos.

Profesora: Los diccionarios también. Los diccionarios, porque, por ahí también, ellos a veces no saben manejar. Entonces, no sé si... no me acuerdo si en 1° año ya lo usan, pero yo en 5°, o sea, en 4° y 5° sí, los uso porque tienen más readings.

Docente-investigador: ¿Y en los otros cursos, no utilizas?

Profesora: Bueno, ahora 3° que tengo ahora y bueno vamos a ver con los libros y los materiales que sirven para utilizar, pero también no hay muchos diccionarios, así que... pero sí, yo les enseño digamos, cómo tienen que buscar también las palabras porque... viste, que tienen primero inglés, después español y como el Abecedario nuestro tienen que buscar...

Docente-investigador: Claro, porque por ahí, ellos pierden tiempo buscando y dicen: “teacher, no encuentro” “no encuentro”, y ahí nomás están las palabras. Por ahí, están medio desorientados ellos, buscando las palabras.

Profesora: Sí, porque ellos manejan el diccionario también español y sí o sí, los de 1° año tienen diccionario español y bueno, la verdad que nunca les pregunté a las chicas que están si usan diccionarios o no. Porque viste que en 1° año es más light, o sea...

Docente-investigador: Sí, no. Porque no entramos a textos todavía, recién en 2° año, en 3° año, recién comenzamos a trabajar textos y es más complejo y ahí sí, hace falta el uso de este material.

Profesora: Sí o sino por ejemplo, a veces, vocabulario que se trabaja, a ver qué dice, cuentan las palabras.

Docente-investigador: Mmm.

Profesora: Pero del español al inglés.

Docente-investigador: Claro, sí ¿Qué evalúas, cómo y cuándo?

Profesora: Eh, nosotros tenemos una planilla de seguimiento que nosotros por ahí evaluamos, las capacidades.

Docente-investigador: ¿Como cuáles?

Profesora: Y por ejemplo, que tenemos la producción escrita.

Docente-investigador: ¿El trabajo con otro, que es la de Metodología de Transición Asistida, no?

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: ¿Vos decís que dan resultados esas capacidades de trabajar en el aula?

Profesora: Y le ayuda bastante a los chicos. O sea, por ahí evaluar, el intento también por ahí, de que te... o sea, vos ves cuando el chico está intentando entender o hacer y no tanto los contenidos te voy a decir, viste.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Indudablemente entra dentro, tiene que tener también. Pero, se evalúa más las habilidades, las capacidades que tienen ellos dentro del curso o de la materia. Y el trabajo con otros, sí. La conducta, sí o sí también.

Docente-investigador: ¿En qué momento evaluás? ¿Todo el día?

Profesora: Eh..., yo siempre controlo tareas al terminar la clase. Ellos por ejemplo, ahora están... pero ellos saben que yo a la última hora estoy...

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Sí o sí, a ver, "¿Hasta dónde llegaste, a ver qué hiciste?". Ahora, si le pedis a un alumno un ejercicio de cinco, y no, no hizo o no estuvo haciendo nada, en cambio si algunos me dicen: "ya estoy terminando, me falta un punto", o sea, algo.

Docente-investigador: Algo hizo por lo menos.

Profesora: Estuvo intentando.

Docente-investigador: Esforzándose un poquito por lo menos.

Profesora: Sí, pero uno detecta.

Docente-investigador: Sí, sí.

Profesora: En el curso ya se detecta quien es.

Docente-investigador: (Hay una pausa en esta primera grabación ya que el preceptor del curso ingresó al aula para dictarle un comunicado a los alumnos).

Docente-investigador: ¿Haces uso de la metareflexión, profesora? ¿Reflexionas constantemente: "Uh, qué hice, no hice, debería haber hecho?" siempre después de cada actividad áulica o no?

Profesora: Eh... si reflexiono? Y siempre trato de, como te puedo decir, de fijarme si hice todo lo que tenía que...todo lo que se proyectó, entendés, y fijarme dónde recuperar o cómo intento recuperar. Eh...Sí, siempre trato, trato.

Docente-investigador: ¿Te ayuda?

Profesora: Y porque tengo que entregar, digamos, los chicos, digamos eh, porque no son siempre mis alumnos, entonces pasan a ser de otra profesora, después en el siguiente año tengo que tratar de que vayan con los conocimientos que se necesitan.

Docente-investigador: Lo básico.

Profesora: Para pasar.

Docente-investigador: Porque después están las críticas de las que los reciben (risas de la docente y del investigador).

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Es más por eso, no?

Profesora: Como que.... Y nuestra jefa (risas de la profesora). Así que trato siempre de... si me atraso...

Docente-investigador: ¿Qué haces?

Profesora: Tengo que volar.

Docente-investigador: ¿Sí?

Profesora: Sí.

Profesora: A veces trato de volar solamente y ver, bueno, tratar de que por lo menos, el porcentaje de los chicos entienda y avanzar. Porque a veces en algunos años, como que se vuelven otra vez a dividir, entonces, un poco por acá lo que dieron esto, y otro poco por acá lo que dieron otra cosa o que no dieron nada prácticamente.

Docente-investigador: Como siempre "nada" como dicen ellos.

Profesora: No, sí. Pero siempre hay evidencias. Siempre va haber uno que va a decir: "no. Dimos esto" (risas de la profesora).

Docente-investigador: Pero pocos.

Profesora: Así que va haber siempre uno que cuenta todo.

Docente-investigador: ¿Qué piensas de las Tics? ¿Hacés uso de este nuevo entorno digital, no?

Profesora: Y a nosotros no nos resulta, viste, porque no tienen todas las netbooks. Siempre hacemos un muestreo, eh...de todas las áreas, si no es en agosto, en la semana de las artes y ahí trabajamos generalmente con las computadoras pero ellos trabajan en sus casas. Pueden armar power, pueden armar, sí así esos power points.

Docente-investigador: ¿Y en clase?

Profesora: No.

Docente-investigador: ¿No. No trabajan en clase?

Profesora: No.

Docente-investigador: ¿No le das mucho beneficio vos al uso de ese...?

Profesora: Yo, no. ¿Las otras teachers te dijeron que sí? (risas de la profesora) ¿Las otras teachers también dijeron que no? (siguen las risas de la profesora)

Docente-investigador: Así que, y bueno, son opiniones tuyas, obviamente son interesantes. Es la opinión de uno y...

Profesora: Eh, no. Es algo pendiente que tengo, pero es como que a mi también me está faltando capaz esa capacitación. O de trabajar así con ellos...

Docente-investigador: ¿Y qué solicitas entonces? ¿Qué sugeris en ese caso para que vos te estes capacitando?

Profesora: Y yo por lo menos necesito. Nosotros siempre pedimos, digamos capacitación para ver cómo nos podemos manejar con las computadoras nosotros. Pero también la mayoría por ahí no tiene la computadora. Ese es el tema. O sea, mirá, en 3° ninguno tiene su computadora porque si tuvieran tenían todo ya con jueguitos o algo así. Yo te puedo asegurar que de acá la mayoría no tienen, o no tienen o se bloquea.

Docente-investigador: O se bloquea, claro.

Profesora: Pero si se hace un relevamiento, mirá que yo soy tutora también, y tengo que hacer el relevamiento si tienen la computadora o no.

Docente-investigador: Y no tienen, perdieron todo.

Profesora: Hasta ahí.

Docente-investigador: Y viste que hoy en día está la onda de la interculturalidad que es el respetar al otro, a pesar de que es diferente, tiene cultura diferente, lengua diferente. Más allá de enseñar contenidos y capacidades, también es importante, no, enseñar los valores. Que los alumnos aprendan a ser buenos ciudadanos, que valoren al otro ¿Qué opinas vos de este tema, profesora, de la interculturalidad? ¿Será que es bueno aplicar en la hora de inglés? ¿Cómo será que se pueden llevar a cabo actividades?

Profesora: ¿Para qué, para hacer inclusión?

Docente-investigador: Sí. También puede ser la inclusión.

Profesora: Y nosotros...

Docente-investigador: Porque todas las áreas trabajan los valores, por ejemplo. Entonces sería interesante

Profesora: Bueno, ahí nosotros trabajamos al comienzo del año. Por ejemplo, trabajamos, eh..., no me acuerdo, eh...

Docente-investigador: ¿Las normas de convivencia, o no?

Profesora: No, no trabajamos las normas de convivencia. Era como el bullying, pero no...digamos las diferentes formas de cómo ellos ven al otro, ¿Entendes? O sea, a veces ellos juzgan...

Docente-investigador: ¿El grooming?

Profesora: No, el grooming es del internet

Docente-investigador: ¿Y cuál fue el resultado de eso, profesora?

Profesora: Y ellos por ejemplo, hacen, trabajos finales, digamos, de lo que vos le das por ejemplo, un diálogo, pero en español te estoy hablando.

Docente-investigador: Sí, sí.

Profesora: Trabajamos en español y ellos ahí, dan su opinión, viste, acerca de qué piensan que es el bullying, o si conocen a alguien, o al dramatizar, hacer historietas, cartulinas, todas esas cosas. Siempre se trabaja con esos contenidos, con ESI

Docente-investigador: ¿Ah, con ESI? ¿Qué es ESI?

Profesora: Donde trabajamos, digamos, no solamente todo lo que sea educación sexual, digamos, porque ellos a veces mal interpretan eso, viste. Entonces trabajamos con ESI, tipos de verle a la otra persona. ¿Cómo te puedo decir? O sea, de cómo se viste, si porque visten esto, ya sos tal cosa, o también el respetar digamos las diferencias sexuales. Sí, digamos, también eso.

Docente-investigador: ¿Eso se podría volcar en el área de inglés también o no se puede trabajar, decis vos? ¿De forma transversal, el ESI con la interculturalidad para desarrollar?

Profesora: Y si tendríamos que buscar

Docente-investigador: ¿Bibliografía, actividades?

Profesora: Actividades que tengan que ver, si...Nosotros, por ejemplo, sí o sí en el Orientado, tenemos que presentar los trabajos de ESI que tengan que ver también con la Modalidad

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Todo lo que tenga que ver con salud.

Docente-investigador: Salud.

Profesora: Salud, sí. Y también eso nos cuesta a veces también conseguir, pero sí o sí sacamos todo de internet. Hace 2 años atrás hicimos un trabajo donde trabajamos, por ejemplo, *healthy and unhealthy food*, entendés, y qué se debe hacer y qué no se debe hacer, por ejemplo. Qué deberías de hacer para tener una vida saludable, usando *should-shouldn't*. O sea, trabajamos eso, hace 2 años atrás.

Docente-investigador: Está bien. Te acordás de algunos de los métodos que habíamos aprendido en el Profesorado, del Audiolingualism (risas de la profesora)

Profesora: ¿De qué me decis?

Docente-investigador: De los métodos de enseñanza.

Profesora: Sí, yo me acuerdo que era el de Fonética, el listening que teníamos con (X, una de las profesoras que dictaba esa materia), pero ahí, era de reading comprehension. Sí, sí, todo era listening.

Docente-investigador: ¿Qué piensas de la teoría Constructivista? ¿Actualmente, qué teoría sustenta tus prácticas? ¿Cómo son los alumnos, qué enfoque vos elegís, para dar, bueno, inglés?

Profesora: ¿Cómo decís, a partir de repeticiones?

Docente-investigador: Ah, sí.

Profesora: ¿A eso te referís?

Docente-investigador: Claro.

Profesora: ¿A eso te referís?

Docente-investigador: Sí, sí. Una de las teorías hace referencia a eso. La parte memorística, no?, El cognitivismo. Que por ahí, es importante también casi en todas las actividades hacer uso de la memoria, a través de repetición ¿Vos decís que es bueno eso, volver otra vez a lo tradicional?

Profesora: No, no, no, yo no uso generalmente eso.

Docente-investigador: ¿No?

Profesora: No busco generalmente de repetir cada ratito, o sea, como que repetir, repetir, repetir.

Docente-investigador: ¿Qué usas?

Profesora: Y por ejemplo, con ellos trabajo como para que les quede por ejemplo, armar sopa de letras, eh... digamos, completar oraciones, que puedan identificar el vocabulario, a ver qué vocabulario es, o yo les doy ciertas palabras, y ellos tienen que ubicar en el lugar que corresponde, pero no todo así, por repetición, o sea por decir la pronunciación, generalmente yo... siempre anotan más o menos cómo se pronuncian.

Docente-investigador: Se aproximan.

Profesora: Sí, eso es lo que hacemos. Pero ellos no entran y están repitiendo.

Docente-investigador: ¿Y del Constructivismo? Viste que hoy en día está eso, se le da privilegio al alumno para que pueda opinar, participe y el docente pasa a un segundo plano. ¿Qué haces?, ¿Seguís haciendo uso de eso? O no, directamente, bueno la figura principal es la profesora, el alumno recibe el conocimiento nada más

Profesora: Mirá, yo creo que hoy, eso ya no existe más

Docente-investigador: ¿No existe más?

Profesora: No sé. Viste que hasta hoy, creo que no es así. O sea, ellos también te ven a vos como la responsable que está acá en el curso viste, algo así. Pero, sí. Yo no soy así, yo estoy acá y hacemos esto.

Docente-investigador: ¿Y qué hacen los alumnos? ¿Cómo le decis? ¿Propicias actividades interactivas, no propicias? ¿Entre ellos, hablan, trabajan? ¿Cómo es?

Profesora: Y trabajan en grupos. Viste como están sentados

Profesora: Acá por ejemplo estamos por el tema de... ellos trabajan acá por Transición Asistida. Y todos, desde 1° a 3° están ubicados así en grupos y tienen que aprender a trabajar en grupo. O sea, tienen que aprender a ser responsables el grupo así, si no se presenta el trabajo, ese grupo me está faltando y ellos tienen que tratar de arreglar esa situación. No trabajan individuales, así en grupo tienen que trabajar, o sea...

Docente-investigador: Está bien. Entonces, te vuelvo a preguntar, haciendo tipo un resumen, obviamente que cada docente opta por elegir, bueno, una teoría. Entonces, ¿Cuál sería la que hoy en día vos usás? ¿Qué tipo de teorías?

Profesora: Y no, esa la última la que dijiste vos

Docente-investigador: ¿La Constructivista? ¿Por qué?

Profesora: Y porque ellos por ejemplo, a veces solos, ¿Cómo te puedo decir? Trabajan, se organizan, de dejar también participar a ellos y cómo ellos quieren presentar sus trabajos también, o cómo pueden hacer. O sea, ellos también te dan ideas.

Docente-investigador: ¿Y vos los vas orientando, los vas monitoreando?

Profesora: Claro, voy controlando, pero en los trabajos finales, sí o sí ellos son libres de hacer...siempre y cuando respeten, digamos los contenidos o vocabulario, porque a veces ellos te hacen cosas pero cosas que capaz vos nunca le diste y ¿cómo hicieron?

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Sí o sí trabajando con todo lo que tienen.

Docente-investigador: ¿Vos alguna vez escuchaste hablar de la cognición docente, profesora?

Profesora: ¿Cognición?

Docente-investigador: Cognición

Profesora: No.

Docente-investigador: Sobre los procesos de pensamiento a la hora de decidir tal cosa, qué hago, qué enseño, qué no enseño o qué concepto, qué preconcepto yo tengo sobre enseñar gramática, por ejemplo o quizás los preconceptos que vos tenes sobre tus alumnos o ellos hacia vos. ¿Nunca escuchaste hablar de ese tema, no?

Profesora: ¿De una autoevaluación, te voy a decir?

Docente-investigador: También.

Profesora: ¿O sea, a eso te referis?

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Sí, sí. Siempre nos hacen recordar eso (risas de la profesora).

Docente-investigador: Te hacen recordar. De ahí a que lleves a la práctica, es otra cosa, no, eh? (risas del docente-investigador).

Profesora: Sí, yo creo que ya a esta altura ya como que uno ya parece que tiene todo incorporado lo que tiene que dar en 3°, en 4°, en 5°. Como que tenés que, eh...

Docente-investigador: Pero previamente eso, vos tenes en cuenta todo lo que vos me dijiste hoy, el grupo-clase, el conocimiento, la edad, no es que...

Profesora: Claro, o sea, sí, sí, sí, la edad, todo eso. Y el grupo que estás por recibir, porque sí o sí tenés que revisar los contenidos del curso anterior para saber con qué arrancás

Docente-investigador: Está.

Profesora: No es que intentamos así nomás.

Docente-investigador: Eh, profesora, lo último, para terminar. ¿Hay algún aspecto que vos desearias incluir en este trabajo investigativo?, por ejemplo, la inclusión o no de la gramática, la inclusión de las Tics, la exclusión o quizás, la interculturalidad. ¿Qué cosas, vos podrias sugerir para que yo pueda ampliar este proyecto? Por supuesto para el bien de la enseñanza del inglés a nivel local-Formosa. ¿Qué cosas te gustaría incluir?

Profesora: Y no sé si...o sea, para mi tiene que integrar todo, viste?

Docente-investigador: ¿Cómo?

Profesora: Se podria integrar todo lo que dijiste. Se supone que tiene que estar todo, todo todo... se supone (risas de la profesora).

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Así que, sí. La verdad que no sabia decirte qué se necesita más.

Docente-investigador: No, quizás, vos, para mejorar tus prácticas cotidianas, no? ¿Qué desearías que yo incluya acá, para que, bueno, de acá a 3 años, digas: "Uh, yo a través de esta investigación fui cambiando, antes iba por este camino, ahora decidí ir por este" "¿Por qué? "Porque a través de los resultados que yo obtuve..."

Profesora: La verdad que yo, por ejemplo, el uso de esto, para mí (la profesora hace referencia a su netbook que tenía sobre el escritorio) es algo.

Docente-investigador: ¿Qué es "esto"? porque...

Profesora: (Risas de la profesora, entonces aclaró, haciendo mención a su netbook) El uso de la computadora.

Docente-investigador: Ahh.

Profesora: Es algo que tengo pendiente, digamos, que digo que "tengo que usar, tengo que usar". Hay algo que en algún momento, sé que voy a poder, viste? No tengo los 1° años que son los que tienen todas las compus

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Entonces, no puedo decirte que podemos usar ahí. Lo que sí es que yo, eh, doy canciones. Damos canciones. Entonces, por ahí, se podría también bajar, o algo así, canciones o ejercicios. Ellos tienen un programa, creo, en la compu.

Docente-investigador: Ah, claro.

Profesora: Y, bueno, eso es lo que me hace falta.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Es lo que me gustaria más. Sé que tengo que hacer, sé que tengo que...

Docente-investigador: Se puede, se puede.

Profesora: Sí, no. obviamente que sí nos exigen un trabajo con Tics, pero a veces lo hacemos, así en, dos clases o en un mes. Pero ya programando, bueno “vamos a pedir que hagan un power de tal cosa, pero vamos a pedirle que”

Docente-investigador: Ah si porque siempre los alumnos, por ejemplo, hay alumnos que superan al docente porque ellos vienen con el chip incorporado ya, entonces por ahi.

Profesora: No, y eso, sí, sí. Es lo que siempre pensamos. Algunos se me hace también que tienen que estar a la altura de ellos o un poco más. Porque a veces yo les pido a ellos ayuda, “a ver, veni, cómo podemos copiar esto o trasladar” (risas de la profesora).

Docente-investigador: Claro, sí. ¿Y vienen y te ayudan ellos?

Profesora: Sí, sí, o sea, sí. Pero yo mismo les digo a ellos, o sea, que no soy muy amiga con la tecnología, pero de apoco voy incorporando.

Docente-investigador: Claro, está bien. ¿Por qué decidiste ser parte de este trabajo investigativo, profesora? ¿Por qué? ¿Qué cosa te impulsó, te motivó, para que vos seas hoy, unos de los participantes de este trabajo? ¿Qué cosa? ¿Por qué?

Profesora: Porque te conozco (nuevamente risas de la profesora)

Docente-investigador: ¿Porque me conocés? (risas de ambos)

Profesora: No, no sé. En realidad, queria ver qué...

Docente-investigador: ¿De qué se trataba?

Profesora: De qué se trataba. Así que vos me dijiste “una investigación”, entonces como que...

Docente-investigador: ¿Pensas que te pueden ayudar los resultados de este trabajo?

Profesora: Sí, sí. Contame.

Docente-investigador: Sí, después, seguramente.

Profesora: Contame.

Apéndice 4f: Entrevista realizada a la docente N° 6

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (FaHace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Marilín*

Código: *Docente 6*

Entrevista realizada: *04 de abril del año 2017*

Seudónimo de la institución educativa participante: *E.P.E.S.N° 5*

Duración: *40: 13*

Docente-investigador: ¿Siempre viviste en esta hermosa ciudad?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Desde que naciste?

Profesora: Nací en el interior y a partir de los 8 años, vinimos para acá, por el trabajo de mi papá.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: En este barrio.

Docente-investigador: En este barrio. Ah.

Docente-investigador: Hay muchos alumnos por ahí que terminan la secundaria y no saben qué Carrera estudiar. En tu caso particular, profesora, ¿Qué objeto, qué cosa te incentivó, te movió, para estudiar justamente la Carrera del Profesorado de inglés?

Profesora: Los profesores que tuve, en general, una en especial. La profesora X (para no mencionar el nombre de la profesora), y también estaban profesores de Mat.... Había varias Carreras. Pero me gustó más inglés.

Docente-investigador: Ah, inglés.

Docente-investigador: ¿Te graduaste en el año?

Profesora: 99.

Docente-investigador: 99.

Profesora: En 99 rendí la última materia.

Docente-investigador: ¿Con el Título de...?

Profesora: Profesora para la Enseñanza Media. Profesora en inglés en Enseñanza Media.

Docente-investigador: O sea que, actualmente, tenés una antigüedad de...

Profesora: 17 años, voy a cumplir ahora en Julio.

Docente-investigador: Ah, bastante años en la docencia.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Actualmente, cuál es tu función en este establecimiento educativo, profesora?

Profesora: La función principal es profesora de inglés de 1° a 6° año. No todas las divisiones, pero dentro de todo, la mayoría. Pero igual, no completo el cupo de 42 horas, solamente tengo 33.

Docente-investigador: Ah, ¿Trabajas en otro establecimiento educativo, de gestión pública?

Profesora: Ahora estoy suplente en la X (una de las escuelas donde la profesora trabaja, también en el circuito cinco) con 6 horas.

Docente-investigador: Con 6 horas.

Docente-investigador: ¿Cómo es el tema de la organización de la carga horaria, profesora? ¿Son horas módulos, horas reloj, cómo es en tu caso?

Profesora: En mi caso, la mayoría de los cursos son de tres horas, pero hay otras que están divididos en ochenta y cuarenta, pero la mayoría los tengo por tres horas, juntas.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Una sola vez a la semana y son solamente tres horas, me lo organizaron así. Igual van a haber cambios de horarios para este año, así que, habría que ver si se mantienen o no.

Docente-investigador: Sí, la escuela es muy grande y por lo que veo hay tres turnos.

Profesora: Son cuatro.

Docente-investigador: ¿Cuatro turnos?

Profesora: Mañana, tarde, vespertino, que es para los chicos de 16 si no me equivoco a 19 años, y turno noche.

Docente-investigador: ¿Cuándo se implementó ese turno?

Profesora: No te querría mentir, pero parece que son dos o tres años atrás.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Eso te sabría decir la Directora exactamente la fecha.

Docente-investigador: Ah. Está.

Docente-investigador: ¿Cómo es tu trato con la comunidad educativa? ¿Alumnos, colegas, Directivos, personal administrativo? ¿Cómo es?

Profesora: Y con la gran mayoría, a la mayoría los conozo, ahora, este año tuvimos muchos suplentes, hay muchos docentes que están de licencia.

Docente-investigador: ¿De diferentes materias, no?

Profesora: De diferentes materias. Pero bien, bien. Sin ningún problema. Cordial. Lo más tranquilo posible.

Docente-investigador: Eso es importante porque en el lugar de trabajo es imprescindible, el buen trato, para que se contagien las buenas ondas.

Profesora: Claro, compartimos ahí... como andamos ahí con estos chicos de que vienen de Transición Asistida 1° y 2° año, todo eso tenemos que compartir conocimiento a ver qué es lo que descubrimos en qué podemos ayudarles porque vienen con mucha falencia de la primaria, por ahí, tenemos que trabajar en equipo.

Docente-investigador: ¿Profesora, podrías describir qué es la Transición Asistida, en qué consiste, ya que mencionaste?

Profesora: Desde nuestro punto de vista, según la última reunión, es como si los chicos son máquinas de copiar, parecen en la primaria.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Vienen acá y no te saben distinguir lo que es un punto y aparte, una coma, eh, letra mayúscula, no saben distinguir si van a escribir en imprenta mayúscula, imprenta minúscula, cursiva, es toda una mezcla.

Docente-investigador: ¿Y qué pretende ese Programa? ¿Mejorar...?

Profesora: No tengo ni idea (risa de la profesora). Eso es todo primaria.

Docente-investigador: Primaria.

Profesora: A partir de acá, lo que estamos tratando es volver, por ejemplo, 1° año, empieza de cero, como si estuvieran en 1° grado.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Las letras, enseñarles nosotros.

Docente-investigador: Y les cuesta por ahí, en su lengua nativa no saben la gramática, la estructura, entonces, hay que ir comparando algo...

Profesora: Y en inglés directamente...

Docente-investigador: No, no.

Profesora: En 1° año, por suerte no tengo muchos problemas, porque como es todo básico, colores (shhhhh, intervención por parte de la profesora ya que un grupo de alumnos estaba molestando a una alumna).

Docente-investigador: En cada escuela asisten diferentes alumnos que provienen de diferentes barrios, de comunidad aborígen, de provincias, del país vecino (o de Alberdi), ¿Cómo es el trato? ¿Cuál es la situación sociolingüística de esos alumnos? ¿Cuál es el trato entre los compañeros, entre los colegas, entre los Directivos? ¿Hablan inglés, español, nada?

Profesora: Hasta el día de hoy no nos tocó ningún sólo caso.

Docente-investigador: ¿No?

Profesora: Hasta el día de hoy (risas de la profesora).

Profesora: Hasta el día de hoy, no tuvimos ni un sólo alumno de eso. Sí tenemos los chicos especiales que son para la inclusión, y tienen acá el equipo pedagógico que los trata, que nos ayuda.

Docente-investigador: Eso es importante.

Profesora: Sí, sí. Siempre y cuando vengan con sus certificados, en caso contrario, si nosotros los docentes detectamos chicos con esa falencia, les hablamos y tratan de hacer todo el papeleo ellos para poder integrarlos al grupo. Porque hay algunos que vienen sin ese papeleo y vienen arrastrando con problema de años atrás.

Docente-investigador: ¿En tu materia, cómo haces para seleccionar contenidos?
¿Bajás contenidos, objetivos para ese grupo de alumnos?

Profesora: Para esos chicos especiales, el área de inglés no califica. O sea, ellos trabajan porque quieren.

Docente-investigador: ¿Pero asisten a la clase? (el Preceptor entra al aula y va tomando asistencia, por eso, decidimos bajar la voz con la profesora).

Profesora: Asisten a la clase pero no son calificados desde el área de inglés.

Docente-investigador: ¿Quién los evalúa?

Profesora: Creo que son 4 materias nada más: Matemática, Lengua, Geografía e Historia, me parece. Matemática y Lengua, estoy segura. Son esas 4 materias donde ellos tienen que ir avanzando hasta 3° año ahora parece que va a ser hasta 6° según nos estaba comentando la Directora. En el resto de la materia asisten y trabajan en lo posible si es que pueden. Por suerte en mi área, como hay muchos dibujitos, enseño con flash-cards, entonces, muchos se incentivan. Yo los tengo adelante, para poder guiarlos, porque muchos ni saben dónde está el renglón, entonces, tenes que estar guiandoles con el dedo para que...

Docente-investigador: Claro. Es una tarea ardua para el docente.

Profesora: Para todo, tenes el grupo-problema, los buenos.

Docente-investigador: Y los más avanzados también, porque siempre hay un grupo avanzado y adaptas tus contenidos a ese grupo.

Profesora: A cada uno tenes que ir... (problema de sonido ya que el preceptor seguía tomando asistencia).

Docente-investigador: Esa es la realidad que nos toca del circuito cinco, no?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Qué opinas de la gramática, profesora? ¿Cuál sería la importancia que debería de cumplir la gramática en nuestra asignatura? ¿Es importante? ¿Hay que excluirla, incluirla?

Profesora: Y acá nosotros hacemos mucho hincapié en la gramática porque la gramática española no la saben y hay que ir pareja para el inglés.

Docente-investigador: ¿Se compara?

Profesora: Sí, se compara. Se da una explicación pero principalmente es elaboración de oraciones porque no saben cómo armar una oración.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: En castellano, imaginate en inglés.

Docente-investigador: ¿Es muy complicado para ellos, no? porque cambia la estructura al traducir también...

Profesora: Totalmente. Y eso también, en la traducción hay que ayudarlos porque si vos le das un traductor es como que no sirve. No le dan sentido, no tiene coherencia, cohesión.

Docente-investigador: ¿Haces uso de la traducción, profesora?

Profesora: Sí generalmente.

Docente-investigador: ¿Está plasmada en la carpeta de los chicos?

Profesora: Sí, sí.

Docente-investigador: ¿O sólo verbalmente?

Profesora: No, no. Si son textos, trabajamos con traducción. Si son oraciones, no tan necesarias. Porque en la oración más rápido lo sacan, en cambio, en un texto, en un diálogo ahí donde se pierden un poquito, pero generalmente, sí, lo utilizo. No es el punto específico pero se trabaja para que ellos entiendan de qué estamos hablando para enseñarles a utilizar la parte tecnológica, si es celular, si es computadora. El año pasado, por ejemplo, estos chicos tenían pero este año no.

Docente-investigador: ¿Las netbooks?

Profesora: Las netbooks (risas de la profesora), este año ya están sin teclas, sin baterías.

Docente-investigador: ¿Qué haces en ese caso? Vos preparaste un tema y hay un grupo que tiene máquina otro grupo que no trae, ¿Qué haces en ese caso, adaptas?

Profesora: Yo, en horario de clase, dije, si no tienen máquina, lo baja al celular, si no tiene celular, compre un diccionario, o un diccionario pequeño, entonces, en cualquiera de las fórmulas, van a trabajar traducciones.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Nada más que el diccionario les va a costar más. El traductor ya te trae una idea, y vos la tenés que reformular. Pero todo depende del grupito. Sí o sí, trabajamos en grupos por la materia EDI que los separa de esta forma.

Docente-investigador: Sí, justamente eso, profesora, veo que se organizan en grupo los alumnos, ¿no?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Por cada asignatura o...?

Profesora: Para todas las asignaturas.

Docente-investigador: Para todas las asignaturas. Ah, interesante, porque, aparte ayuda mucho el trabajar en parejas, en grupo.

Profesora: Claro, la profesora de EDI es quien selecciona quién se va a sentar con quién. Ella primero los estudia un poquito para ir sacando.

Docente-investigador: Ah, interesante, aparte, ellos se conocen entre ellos.

Profesora: Claro, de 1° a 3° año principalmente pero después ya se acostumbran y ya quedan hasta 6° año.

Docente-investigador: Ah. Ya queda ese hábito.

Profesora: Claro, ya quedan con el hábito del grupo, entonces, trabajan así. Y la idea del grupo es, que se ayuden entre ellos, porque, si bien uno es el que hace todo, el resto por lo menos copiando empieza a aprender.

Docente-investigador: Claro, si.

Profesora: Porque ni siquiera el hábito de copiar, o vienen con el hábito de copiar, pero igual...

Docente-investigador: Según tu experiencia, profesora de cuando eras alumna de la secundaria o del Profesorado, cuando aprendiste gramática, ¿Cuál fue la diferencia entre esa época y ahora tu experiencia como docente enseñando gramática a estos alumnos? ¿Hay una diferencia entre aprender de antes y enseñar ahora?

Profesora: Sí, una enorme diferencia. Antes el que venia a estudiar era porque tenía ganas de ser alguien y ahora, como es como que los obligan, que los empujan de la casa para venir al colegio. Son muy poquitos lo que vos ves que tienen esas ganas de querer estudiar y de querer ser alguien en la vida y terminar el colegio.

Docente-investigador: Mmm, claro.

Profesora: Pero la mayoría viene porque los padres los traen o si no ni aparecen. Y la gramática, me parece, que era, al ser más estricto, es como que obligaba más al alumno a ser más responsable. Ahora que el PAIR, los cien mil exámenes que tienen para poder aprobar, demasiada oportunidad. Es como que se dejan estar. Vienen a rendir las 5 o 6 veces, nunca estudian. Vienen así, blancos.

Docente-investigador: Aparte se les toma la misma evaluación, el mismo contenido.

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: Por ahí, no aprovechan, como vos decís.

Profesora: Ahora por ejemplo este año, tenemos más chicos, este...chicos especiales, tuvimos que bajar más los contenidos, cada vez, menos, menos y por ahí, chicos que realmente quieren, quedan colgados y con ganas de aprender.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Entonces, vos decis: ¿Para dónde miro? Que son 2 de treinta, del grupo de treinta, son 2 o 3 nada más.

Docente-investigador: Aparte el sistema educativo también nos obliga a que bajemos contenidos.

Profesora: Sí, sí, sí, totalmente. El PAIR, te obliga.

Docente-investigador: El PAIR. Y el PAIR, comenzamos a largar en el mes de octubre-noviembre. Y ahí, perdemos ¿cuántos? Como diez clases.

Profesora: Antes, hasta el 30 de noviembre, clase sí o sí.

Docente-investigador: A eso hay que sumarle, los días de lluvias, feriados, por ahí...

Profesora: Exacto. Y los chicos están esperando justamente eso. El PAIR.

Docente-investigador: El PAIR.

Profesora: No te trabajan en todo el año, pero, como el PAIR, es dos meses, ahí, supuestamente, vos recuperás al alumno, entonces, ahí es donde está la viveza, fijate la viveza del alumno que recién está empezando. Los cursos altos no tenes así pero los cursos pequeños sí. De 1° a 3° año, vos venis, te das cuenta que en el transcurso del año, el que viene y molestó todo el año...

Docente-investigador: Mmm.

Profesora: El que vino y el que estuvo pensando. Viene el PAIR, ahí está con todas las pilas, pero son dos meses de clases. Vos no podes tener en cuenta dos meses, me parece injusto.

Docente-investigador: Claro. No, porque la educación es un proceso.

Profesora: Claro. Supuestamente, es una contrariedad. Porque es un proceso anual, pero vos tenes que basarte en el PAIR para recuperar alumno.

Docente-investigador: La conclusión sería el PAIR. Todo concluye con el PAIR.

Profesora: Damos dos meses de clase nomás y listo (risas de la entrevistada).

Docente-investigador: Debería, pero bueno.

Profesora: Es sin sentido.

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Opinión personal.

Docente-investigador: No, no. Está bien, interesante, profesora. Pero muy interesante tu aporte.

Profesora: (momento de interrupción, una de las alumnas, se acerca para hacer una consulta a la profesora).

Docente-investigador: ¿Hay algún factor contextual, cognitivo o cultural, que por ahí incide en tus prácticas cotidianas?, por ejemplo: la falta de motivación ¿Qué otros factores decis vos que por ahí, te obligan a: "Uh, bajo nivel, tengo que bajar contenido, objetivo"

Profesora: Los objetivos no tanto, pero los contenidos sí. En años anteriores, años atrás, cuando no era tan furor esto del PAIR.

Docente-investigador: Mmm.

Profesora: Los chicos venían y te exigían más contenidos. Y uno era feliz y podía llegar hasta lo último que dimos en el Profesorado de inglés: "*Reported speech-passive voice*". Dos veces en el año, creo que lo habré dado, desde que me recibí. Y después comencé...

Docente-investigador: Yo nunca di "passive voice", nunca llegué a "*passive voice*".

Profesora: Pero me sentí realizada en un 6° año que tuve.

Docente-investigador: No, yo nunca di "passive voice" hasta lo último que di fue "present perfect", hasta ahí, nomás.

Profesora: Viste que son tiempos no muy usuales en nuestro idioma.

Docente-investigador: Aparte, no llegas también, como vos decis.

Profesora: Claro.

Docente-investigador: No llegas con los contenidos por el tema de que se reduce todo

Profesora: Y ahí cuando todavía no empezaba el PAIR. Pero después empezó a bajar, a bajar, porque era, primero, la exigencia de los proyectos nuevos que pedían, seleccionar tales y tales contenidos, y te decían: “para tal año, esto”, entonces, con la profe X (otra docente que trabaja en este establecimiento educativo), que ahora está con licencia, digamos, seleccionamos de 1° a 6° son todos correlativos. Termina uno, si no enganchás, vas con el segundo y así sucesivamente, y así fue que fue bajando de 1° a 6° sí o sí. Ahora a 6°, si se llegó a desarrollar bien los contenidos anteriores, llegamos a *present perfect*, pero así rasguñando y con lo último de tiempo.

Docente-investigador: Pero lo típico es que se llegue hasta simple past, del “Did” y después, bueno depende...

Profesora: Claro, de 1° a 3°, nos pusimos como objetivo con ella, que es la jefa de área, somos las que tenemos mayor carga horaria, de 1° a 3°, sí bajamos. De 4° en adelante, hay que levantar a como de lugar.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Hay que levantarlos. Y por suerte, dentro de todo, lo que se trabaja de 1° a 3° año, ya tienen una costumbre de cómo elaborar oraciones, traducir, cómo extraer oraciones de un texto. Les es más fácil, de 4° en adelante. Lleva un trabajo.

Docente-investigador: No, sí, sí. ¿Qué otros factores, decis vos, que por ahí, influyen en tu día a día de la enseñanza?

Profesora: Me parece que, principalmente, el acompañamiento de los padres está fallando.

Docente-investigador: ¿Está fallando?

Profesora: Que yo teniendo un hijo en el colegio, me doy cuenta que es totalmente distinto a la primaria. Que en la primaria está la maestra como madre pero en la secundaria hay tantos docentes que los padres no los acompañan y los chicos se sienten como solos. Distintas materias de golpes. De 4 materias a 16 o 12 materias.

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Es como que “terminaste la primaria, hace sólo”.

Docente-investigador: “Encargate vos sólo”.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Parece que los padres...

Profesora: Otro interés. Encausar a ese chico para que aprenda los hábitos, pero si la familia no lo...

Docente-investigador: Sí, la cultura de la familia por ejemplo, es muy importante el acompañamiento de los padres. Si no recibimos ayuda, apoyo por parte de los padres-tutores, es complicado, porque el docente no puede...

Profesora: Sí.

Docente-investigador: El docente más allá de enseñar su materia, debe contener al alumno, pero hasta ahí nomás. Más de eso...

Profesora: No se puede.

Docente-investigador: No se puede. Son muchas las funciones que cumple el docente dentro del aula a pesar de que...

Profesora: Claro. Como te decía hoy, toda la cantida de grupitos que tenemos dentro de la misma aula.

Docente-investigador: La diversidad.

Profesora: Mucha diversidad. La diversidad que tenes, no te alcanza, no das avasto y si no tenes compañía del padre, menos. Por ejemplo, al chico que lo venis siguiendo de que no te trabaja nunca, llamás al padre y no viene.

Docente-investigador: No viene.

Profesora: Llega a fin de año. Se te arma un lío (utilicé la palabra "lío" para reemplazar una jerga que usó la informante).

Docente-investigador: Y ¿Quién tiene la culpa? ¿El docente?

Profesora: Exacto. Totalmente. Entonces, todos esos detalles, parecieran tontos pero...

Docente-investigador: Sí, pero son importantes. Hace a la educación. Al proceso de los alumnos.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Qué técnicas, estrategias, métodos usás para elaborar tus actividades áulicas?

Profesora: Utilizo diferentes libros. No utilizo un sólo libro. Voy buscando, por ejemplo: Verbo *to be*. Todos los libros que tengan...para darles las diferentes formas de habidos y por haber.

Docente-investigador: ¿Seleccionás todo?

Profesora: Sí, todo.

Docente-investigador: (Una interrupción. Se acerca una alumna y hace una consulta a la profesora).

Docente-investigador: Entonces, ¿Vas seleccionando los contenidos?

Profesora: Claro.

Docente-investigador: ¿Pero se ponen de acuerdo con los colegas? “Bueno, a ver, este vamos a dar en 1° año, en 2° año, en 3° año...”

Profesora: Claro, con la profe que te decia (X), con ella es que decidimos. El resto los que son suplentes siguen...nosotros tenemos de 1° a 6° año, teniendo en cuenta siempre eso. 1° año, por ejemplo, lo básico de lo básico de lo básico.

Docente-investigador: Verbo *to be*, por ejemplo.

Profesora: Ni siquiera a eso llegamos. Se enseña si bien lo que es presentación personal, pero la estructura como para hablarlo nada más. Sin decirles, “esto es un possessive adjective”, nada de eso.

Docente-investigador: Ah. Recién en 2° se retoma.

Profesora: Recién ahora en 2° es donde se remonta lo que es el verbo *to be* en sí, para enseñarles lo que es estructura. En 1° es: Números cardinales y ordinales, que distingan para qué se usa cada uno. 1° año se trabaja mucho... yo soy la que tengo más 1° año, las tablas, soy profesora de Matemática (risas de la profesora).

Docente-investigador: Yo por ejemplo, cuando enseño los “Numbers”, les hago las ecuaciones, divisiones, y me dicen: “profe, no estamos en horas de Matemática”.

Profesora: Lo mismo me dicen.

Docente-investigador: Pero como digo, es todo transversal. Yo puedo dar inglés, Matemática, Lengua, también... todo se puede.

Profesora: Se puede dar. Totalmente. Y es lo mismo. Es una materia más, nada más que en un idioma diferente. Y hay que explicarle al alumno.

Docente-investigador: Si, sí. Y te cuestionan y “¿por qué?” y tenes que darles respuestas porque ellos están esperando la respuesta del docente.

Profesora: Sí. Totalmente.

Docente-investigador: ¿Qué evaluas, profesora, cómo y cuándo?

Profesora: ¿Qué evaluo? Principalmente la tarea diaria.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: El examen escrito lo puedo llegar a tomar o no, pero la tarea diaria, el esfuerzo que hacen todos los días, vos les das una tarea...

Docente-investigador: ¿Dónde corregis? ¿En la casa?

Profesora: Generalmente en clase si es corta la tarea, si veo que todos terminan. Si es larga la tarea, bueno, les doy... por ejemplo, este curso está dividido en dos días: 40 y 80 (equivalen a 1 módulo y $\frac{1}{2}$, horas cátedras). Hoy tienen 80 y mañana 40. Esto por ejemplo (me muestra uno de los trabajos de los alumnos) es la tarea que dimos clase pasada. Son tres puntos, es revisión nada más.

Docente-investigador: Revisión.

Profesora: De números cardinales y costó un poquito.

Docente-investigador: Claro, sí, no no.

Profesora: Primero hicimos la revisión de números. Si bien se acuerdan, este... la parte oral, la parte escrita...

Docente-investigador: La escritura, sí, sí, siempre la falencia está en la escritura.

Profesora: En la escritura que quieren escribir tal cual se pronuncia. Entonces lo dividi en dos etapas. Tardan en copiar, vienen ya de un 1° año con problemas que les costó...

Docente-investigador: ¿Esto es 2° año?

Profesora: Esto es 2° año.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Pero, principalmente es la tarea diaria y comportamiento. Si en el grupo está trabajando todos, o están esperando a copiar. En eso soy bastante quisquillosa para poder poner la nota y si que corresponda como trabajó en el año.

Docente-investigador: Esto es un proceso. No esperas que se cierre una semana antes el trimestre para...

Profesora: Claro. Siempre les digo: “todos los días los estoy evaluando, no es un exámen ni te pongo 10”, porque hay docentes que lo siguen haciendo así cuando el exámen cierra. Yo no. Yo quiero esfuerzo o si no...

Docente-investigador: No, no, obviamente porque todo es un proceso. No implica solamente la evaluación de ese día, y lo otro que hicieron anteriormente. Todo suma a la hora de ponerles la calificación.

Profesora: Este año estoy implementando, como hay muchos chicos especiales y no quieren pasar a hablar, que pasen al pizarrón a completar.

Docente-investigador: ¿Se animan?

Profesora: Se anima, no todos pero se animan. Entonces los obligo a que pasen todos. Dicen: “yo no”, “todos van a pasar”. Entonces, una palabra cada uno para que todos pasen y ven que todos...

Docente-investigador: Y en la hora de la oralidad, profesora, ¿Cómo haces? ¿Tienen timidez, vergüenza de participar? Porque por ahí, en muchas escuelas, en mi caso por ejemplo, muchos de los alumnos no quieren participar más en los Ciclos Superiores, no sé por qué, tienen vergüenza que se rian los compañeros ¿Se animan acá en este curso a hablar?

Profesora: Son cara duras, acá no tienen problema (risas de la profesora). Por más que salga mal, está bien, la idea está que se animen a hablar.

Docente-investigador: Que participe.

Profesora: “Ya va a empezar a salir mejor. La pronunciación no la aprendes de la noche a la mañana” les digo. Es un proceso. Entonces es como que se sacan ese miedo. Porque ellos a veces quieren tener la misma pronunciación del profesor.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: A mí me llevó años, no fue de la noche a la mañana que aprendí a hablar así.

Docente-investigador: Claro. Como 5-6 años nos llevó la carrera.

Profesora: Claro, ellos creen... (problema de sonido).

Docente-investigador: Ojala, ojalá.

Profesora: Pero no, por suerte en los cursos bajos de 1° a 3°, son todos por repetición.

Docente-investigador: Por repetición.

Profesora: Entonces leemos el texto todos juntos y después que se animen solitos. Si bien no leen el texto completo, pero por lo menos dos oraciones que vayan acordando la pronunciación, que algunas son muy parecidas las palabras y ahí van.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Pero a veces tenemos poco tiempo porque al tener las tres horas no hay problema, pero cuando está dividido...

Docente-investigador: Ah, ¿Es desdoblada la hora? ¿Ahora tenes un módulo y medio?

Profesora: Ahora un módulo y mañana medio módulo.

Docente-investigador: Ah, ahí te corta.

Profesora: Claro, entonces, ahí no tenes tiempo de poder completar la clase. Si son las tres horas juntas, es mucho más práctico. Pero igual, vamos buscando técnicas para poder...

Docente-investigador: Claro.

Profesora: De hacer pronunciación para que ellos tengan una idea. Si bien no es la oralidad que uno quisiera y deseara, como un instituto privado, pero por lo menos llegar a...

Docente-investigador: Que se aproximen.

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Sí, sí. Así es.

Docente-investigador: ¿Hacés uso de la metareflexión después de cada actividad áulica con los alumnos o sola? (se acerca una alumna para hacer una consulta).

Profesora: Claro, al terminar un día de jornada laboral (risas de la profesora), te pones a pensar, qué falló, qué estuvo bien, qué me sirvió de lo que estuve dando. Generalmente, reflexiono pero los fines de semana cuando va a comenzar una nueva semana porque todo seguidito no me da tiempo, siempre estás preparando clases.

Docente-investigador: Igual decis: “esta semana voy a dar tal cosa, bueno, tengo que cambiar”.

Profesora: O “esta semana di muchas tareas y no alcanzó la hora”, entonces voy viendo, dónde estoy fallando, la idea es que termien en el momento no que lleven a la casa.

Docente-investigador: Eso sí. Porque llevan a la casa la tarea.

Profesora: Se olvidan.

Docente-investigador: Así como termina la materia, se van, traen la carpeta. Quizá ni se acuerdan que tienen inglés, traen otra carpeta y te preguntan “¿Qué tenemos hoy?” ah “hoy tenemos inglés”.

Profesora: Es lo mismo en todos lados. No te salvas (risas de la profesora).

Docente-investigador: Es la misma realidad.

Profesora: Lastimosamente.

Docente-investigador: Sí.

Docente-investigador: ¿Pensas que te pueden ayudar esos momentos de reflexión, personalmente y profesionalmente?

Profesora: Y por lo menos hasta el día de hoy, sí. Voy viendo, voy tratando de sacarle el jugo (una alumna le consulta algo a la profe).

Docente-investigador: Vos tocaste el tema de las tics ¿Pensas que la incorporación de este nuevo entorno digital, te puede ayudar en tus prácticas habituales a la hora de desarrollar...?

Profesora: Es muy buena la idea, el problema es que no tenemos la señal suficiente para poder implementar. Ese es el problema. Muy lindo los cursos, muy lindo, pero no tenemos la internet de acá.

Docente-investigador: Ni el aparato.

Profesora: Ni el aparato tampoco, (risas de la profesora) 1° año tiene.

Docente-investigador: Sí, ellos sí.

Profesora: Se trabaja lo que es *Words* y todas las aplicaciones, pero quieres en 2°, comenzar a implementar que trabajen o escriban y no...

Docente-investigador: Te encontras con que un grupo tiene, que está en reparación, otro que se vendió, o que "se me cayó", "está arriba" o "estoy esperando que venga el técnico".

Profesora: Terrible.

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Pero bueno, es la realidad que tenemos, y es como que no... me parece que es un gasto innecesario. Podrían haber sido diccionarios.

Docente-investigador: Diccionarios, no?

Profesora: Porque appena le dan las computadoras y bajan los programas de juegos.

Docente-investigador: Como "counters", "half life". O desinstalan todo.

Profesora: Totalmente.

Docente-investigador: Nuestra provincia, viste, es una ciudad muy hermosa y aparte alberga muchas culturas, muchas lenguas, ¿Qué pensas de la interculturalidad, el respeto por la diversidad del otro, de los valores compartidos?

Profesora: Me parece que ayuda mucho a nuestro idioma que ellos aprendan Guaraní porque escuchan tanto, es tan cercano, que les va a parecer más interesante el inglés a partir del Guaraní.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Me parece a mí.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Porque vos siempre venis y le hablas un poquito y quieres dar una clase todo en inglés y te dicen alguna frase en Guaraní, entonces, vos decis, “si ellos entendieran bien, solamente frases nada más o palabritas sueltas”, creo que podrian compararlo y dirian “me conviene saber un poco más”.

Docente-investigador: O sea que, decis que lo más importante seria que aprendan Guaraní.

Profesora: No. No lo más importante, que tengan la comparación, o sea, que sean dos idiomas. Viste que hay colegios que tienen francés e inglés. Y uno dice: “¿Para qué estudio inglés?”. Si ellos tienen, por ejemplo, “el Guaraní lo uso y el inglés lo aprendo como algo, como un plus”. Me parece que, de ese lado, sería un poquito más interesante el inglés, creo yo, porque veo desde 1° a 6° año lo mismo, que siempre tienen un dominio, sin emargo, del Guaraní pero es por la...

Docente-investigador: El contacto de los padres.

Profesora: Del contacto que tenemos acá.

Docente-investigador: ¿Entendes Guaraní, profesora?

Profesora: No, no. Ni por casualidad.

Docente-investigador: ¿Algunas palabritas?

Profesora: Algunas sí.

Docente-investigador: Ah. Y ¿Acá, los colegas hablan?

Profesora: Creo que uno o dos. No te sabría decir quién, pero sé. No sé si hablan, pero de entender, lo entienden.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Sería un plus, para acompañar el idioma porque el inglés, ellos dicen: “¿Para qué estudio inglés?”. Es como Físico-Química, “¿Para qué si no voy a ser científico?” Entonces darles una herramienta para que “tengo este idioma y puedo aprender otra”, entonces la lengua va a estar un poco más floja también, por el Guaraní como se pronuncia. Desde ese punto de vista. No es lo más importante, sino como un complemento.

Docente-investigador: Muy interesante, muy interesante.

Docente-investigador: ¿Te acordas de los métodos de enseñanza que aprendimos en el Profesorado? ¿El Audiolingualism? ¿Qué piensas del Communicative Approach, qué es lo que actualmente se utiliza?

Profesora: Si se lo pudiera utilizar en este tipo de colegio, sería bueno.

Docente-investigador: Mmm, ¿Por qué?

Profesora: Por ejemplo, ver películas, hay todo un protocolo (risas de la profesora). Suponete que vamos a ser cinco materias que vamos a dar un video con un tema específico, hay que ver quién va a estar qué día.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: No puedes planificar de acá a dos meses y tenes que planificar si va a estar libre el video, si la tele está funcionando ahora (risas de la profesora).

Docente-investigador: El salón disponible de multimedia.

Profesora: No hay salón disponible. No tenemos directamente.

Docente-investigador: Los proyectores también por ahí...

Profesora: Claro, todos esos recursos que enriquecen a la enseñanza y la metodología, no lo tenemos en las escuelas públicas. Si bien las computadoras que

venían con esa función, pero no las están cumpliendo porque no está saliendo como pensaban.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Entonces, sería bueno, como te decía el del Guaraní, el complemento que los ayuden a ver, por ejemplo, una película en inglés. “Lo que veo en mi casa, lo puedo ver acá, pero acá lo puedo hablar con la profesora de qué se trata, qué tiempo verbal”.

Docente-investigador: O de traducciones también, de un fragmento.

Profesora: Totalmente. No y acá, esa es la parte fea (risas de la profesora). Creo que ahí donde está faltando... está rengo el inglés todavía.

Docente-investigador: Sí, sí. No, pero eso es en todas las escuelas.

Profesora: Claro, por eso te digo, en las escuelas públicas.

Docente-investigador: Faltan los insumos necesarios, las computadoras.

Profesora: En las privadas es totalmente diferente.

Docente-investigador: No, no, ahí sí.

Profesora: En las estatales.

Docente-investigador: En las públicas, hay que trabajarla con lo que tenemos.

Profesora: Malavares (risas de la profesora).

Docente-investigador: Sí, así es.

Profesora: Yo utilizo mucho las figuritas para que aprendan a leer instrucciones. Por lo menos, la instrucción que quede ya fija de “levantarse”, “sentarse”, el “saludo”.

Docente-investigador: ¿Qué figuritas? ¿Flash-cards?

Profesora: Sí, flash-cards.

Docente-investigador: Mmm. ¿Te lleva tiempo, no, eso, armarla, decorarla?

Profesora: No. compraba la revista Teacher's. Ya venían con los dibujitos, entonces era un trabajo menos. Es maestra jardinera.

Docente-investigador: Claro, no, aparte, es lindo porque los chicos visualizan eso

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Entonces, ellos, por ahí, rápido deducen, no hace falta ir directamente al diccionario.

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: A partir de dibujos, muchos por ahí aprenden.

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: Sacan el significado de las palabras o de las acciones, "run".

Profesora: Claro, lo gestual también ayuda. Es todo un tema.

Docente-investigador: Todo un tema.

Profesora: Bueno, lleva su tiempo y también sacás provecho.

Docente-investigador: Sí, sí.

Docente-investigador: ¿Y las teorías de enseñanza, te acordás, del Constructivismo, el Conductismo?

Profesora: La verdad que en estos momentos no tengo idea ni cuál estoy utilizando.

Docente-investigador: Está, está, pero ¿vos vas mezclando?

Profesora: Voy mezclando, no tengo algo fijo. Lo único que sé es que el objetivo de 2° a 6° año es que sepan presentarse en forma personal. Es lo que nos propusimos con la profe X (la otra profesora que trabaja en este establecimiento, pero se encontraba con licencia). Entre las dos planificamos trabajar así. Que el alumno sepa lo que es una oración en inglés y una oración en castellano. Que sepa afirmar, negar y preguntar.

Docente-investigador: Algo sencillo.

Profesora: Sí y que se sepa defender de esa manera. Quisieramos más (risas de a profesora).

Docente-investigador: Pero no importa la cantidad, lo importante es: algo cortito, pero que ese cortito se concrete y que aprendan realmente los alumnos.

Profesora: Esa es la idea. Cada año se va ampliando para cada curso, tengo un poquito más para su presentación. 1° año: nombre, apellido, edad. 2° año: las cosas favoritas, le vas agregando así lentamente, muy lentamente.

Docente-investigador: No, no. Eso sí, a paso de tortuga.

Profesora: 3°: *likes* and *dislikes* y así sucesivamente.

Docente-investigador: Likes and dislikes.

Profesora: Principalmente eso. Esos son los objetivos puntuales que estuvimos colocando para cada año.

Docente-investigador: Porque *Likes* and *dislikes*, es presente simple es el tema más complicado de todo, no? y te lleva todo un año.

Profesora: Depende del grupo que te toque.

Docente-investigador: Sí. Así que...

Docente-investigador: ¿Alguna vez escuchaste hablar de la cognición docente? Lo que los docentes piensan, hacen en sus tareas áulicas. Son procesos mentales, por ahí vas reflexionando, antes de tomar decisiones decís: “bueno, este tema doy, este tema, no doy, basta de reflexiones, me interesa que los chicos...”

Profesora: Si bien no lo escuché, por lo menos, uno lo pone en práctica naturalizado. No es que me voy en mi casa, me senté y...

Docente-investigador: No.

Profesora: Es como que lo vas viendo con el trayecto. Con el pasar de los tiempos te vas dando cuenta, “esto si va”, “esto no va”, “acá si funcionó”, “acá no” y cada año lo vas viendo y siempre con la colega ésta. Justo ahora está con licencia y me...

Docente-investigador: ¿Vos sos la jefa ahora, eh? (risas de la profesora y del entrevistador).

Profesora: Y estoy con la bolsa sola acá (risas).

Docente-investigador: Eso es típico, eh. No, pero después ella retorna y vos te vas.

Profesora: Le dejo la bolsa a ella (risas. La profesora entrevistada en unos meses meses más solicita la licencia pre-parto). Hacemos un intercambio.

Docente-investigador: Claro.

Docente-investigador: ¿Alguna vez se te ocurrió cambiar un método por otro método, una teoría por otra, para ver resultados diferentes? “a ver: ¿este método me sirve?”, “no tanto” o siempre...

Profesora: Una vez implementé dar toda la clase de forma oral pero la clase siguiente vine y estaban más perdidos, como si nunca hubieran tenido inglés. O sea, dar la clase, pero solamente oralidad.

Docente-investigador: Mmm.

Profesora: Los números, si bien lo recordaban, un par de numeritos, pero hacer una oración, decir la fecha en inglés, más ya...

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Pasó el tiempo, pasaron varios años, y era una clase a la otra nada más, para ver si hay memoria si hay retención de manera oral.

Docente-investigador: ¿Y qué hiciste? ¿Qué dijiste?

Profesora: “Vamos a volver a lo anterior”.

Docente-investigador: A lo tradicional.

Profesora: A lo tradicional. Volvamos al escrito y vamos leyendo.

Docente-investigador: Por lo que veo y por lo que escucho, lo tradicional siempre va a estar y va a seguir estando en las aulas.

Profesora: Es como la base.

Docente-investigador: Es la base, porque la educación creció con ese estilo.

Profesora: Por eso estamos acá nosotros.

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Porque nosotros somos docentes con esa base, también como que queda todo colgado, nada queda fijo. Está volando ahí y no sabe cómo unir.

Docente-investigador: Entonces ¿Qué hace? Bueno, recurro a esto, lo más práctico porque no...

Profesora: Yo con mi hijo lo estoy viviendo ahora, por ejemplo, las reglas de ortografía en Lengua, “MP”, “MB”, “NV”, no tengo ni idea, yo no sé si sentarme y enseñarle o no, porque no sabés si ir en contra o no de la nueva metodología de ahora. Igual que Matemática.

Docente-investigador: Matemática.

Profesora: Esa metodología no la entiendo. Me encanta Matemática pero no la entiendo.

Docente-investigador: Por ahí nos supera las operaciones.

Docente-investigador: Todo va cambiando, metodología, enseñanza.

Profesora: Yo lo veo mucho en Lengua y Matemática. El resto es como que todavía estamos ahí en lo tradicional, como que está faltando llegar.

Docente-investigador: ¿Desde qué año trabajaste acá profesora?

Profesora: Acá estoy desde el 2000.

Docente-investigador: Desde el 2000.

Profesora: Sí, acá comencé.

Docente-investigador: Ah claro, en este establecimiento.

Profesora: Si bien antes tenía horas también a la noche, pero por mi hijo tuve que dejar porque había que acompañarlo a la escuela, por eso quedé con 33 horas. Era mi hijo o el trabajo.

Docente-investigador: Claro, claro. Se prioriza.

Profesora: Llega una etapa en que tenes que priorizar.

Docente-investigador: No, obviamente.

Docente-investigador: ¿Qué actitudes tienen los alumnos cuando decís: “bueno, a ver, hoy vamos a aplicar gramática” ¿Cómo reaccionan ellos? ¿De manera normal?

Profesora: Y en ese caso, por ejemplo, acá los términos, no puedes decirles “gramática” porque dice “¿Qué?” “¿Eso qué es?” “¿Cómo se come?” Entonces vos vas dando una oración y bueno, “acá tenemos un sustantivo”, “¿Se acuerdan lo que es

un sustantivo?”, “los pronombres”, “sí, los pronombres”. Entonces vos tenes que volver. Siempre ya tenes que venir preparado para el castellano, nunca el inglés puro.

Docente-investigador: Sí, sí.

Profesora: Sí o sí lo tenes que mezclarlo porque o si no, no hay forma de poder avanzar. Y ahí, comparando, buscando fórmulas.

Docente-investigador: Comparando.

Profesora: Exactamente, se dan cuenta que es diferente la fórmula para hacer las oraciones afirmativa, negativa, interrogativa, por ejemplo: “Yo no quiero tal cosa”, en inglés “no” no hay, entonces hay que darle esa explicación. Los lugares que ocupan cada palabra. Pero siempre con la de Lengua estamos ahí De manera transversal trato de...

Docente-investigador: Sí es interesante porque yo siempre eso digo con una colega de Lengua en los recreos. Por ejemplo, a veces dicto un texto. La otra vez les dicté el contrato en castellano, imagináte, 3° año. Después, tomé esa hoja de la alumna y le mostré a la profesora “fijate, hay que trabajar más esta parte, la estructura” porque...

Profesora: Claro.

Docente-investigador: Porque ni la estructura de la lengua española, por ejemplo, no conocen, el inglés menos, entonces...

Profesora: Y es un triple trabajo el de inglés.

Docente-investigador: Porque yo les digo: “si yo soy tu profesor de Lengua, te desapuebo o te tacho todo”, “hay teacher” dicen.

Profesora: Y sí, porque empezas a mirar los horrores, no son errores, son horrores los que tienen. Hay chicos que todavía no separan palabras, escriben todo pegado.

Docente-investigador: Sí, es como mi hijo, está en 3° grado, a veces junta todas las palabras.

Profesora: Claro, pero está en 3° grado. Pero estamos en el colegio y se sigue con la misma falencia.

Docente-investigador: ¿Qué aspectos te gustaría sugerirme, aconsejarme para incluir en este proyecto que estoy llevando a cabo, por ejemplo, la importancia de las

Tics, de la interculturalidad, la gramática? ¿Hay que sacarla? ¿No hay que sacarla? Aparte de la entrevista, ¿Qué desearias que se puedan incluir en este proyecto para futuras investigaciones?

Profesora: Al menos en lo que es el área de inglés, nos hace falta mucho lo que es un laboratorio de inglés, creo que ahí es donde los chicos van a aprender tanto en inglés como las otras materias porque ellos comparan mucho. Constantemente están comparando las materias, los profesores, “fulanita me enseña tal cosa y la entiendo”

Docente-investigador: Claro, te van comparando.

Profesora: Me parece que ahí, mirando muchos videos, escuchando, como aprendimos nosotros.

Docente-investigador: Pero para eso, hace falta, como que vos decis, lo que no tenemos: los insumos necesarios.

Profesora: O las computadoras que están entregando, que ya vengán preparadas ya con el... Porque tienen todas las materias, menos inglés. O si tienen inglés, tienen programas que recién se pueden utilizar en 3° año. Entonces 2° queda colgado. Entonces, que esos programas que estén cargados que sean coherentes a cada área no para un sólo año. Creo que ahí es donde vendría una ayuda bastante grande, principalmente la parte tecnológica, es lo que más necesitamos. Después lo que es la estructura, me parece que la gramática, sacarla, ya sería como perder todo. Porque en castellano lo sacaron y está costando mucho que el alumno aprenda, imaginate en inglés. Y vamos a enseñar así todo colgado, el que aprendió bien y el que no... Como que tiene que volver no todo lo tradicional ni tampoco todo lo tecnológico de ahora. Buscar un equilibrio entre los dos para poder sacar algo bueno.

Docente-investigador: ¿Actualmente, cuál es la función que cumple ese aspecto de la Lengua en tu asignatura, hoy: la gramática? ¿Cuál es el lugar que ocupa? ¿No le das tanto privilegio?

Profesora: Elaboración de oraciones nada más principalmente que es lo que hacemos con esa parte.

Docente-investigador: ¿Pero está incluida dentro de tus proyectos áulicos?

Docente-investigador: Claro, está siempre.

Docente-investigador: Estructura gramaticales, por ejemplo.

Profesora: Claro, principalmente dice “elaboración de oraciones” no dice “estructura gramatical”. Elaborar las tres formulas de oraciones: que sepan afirmar, y que sepan la diferencia, cuándo es afirmativa, cuándo es negativa y cuándo es pregunta y entre esas entra la “Yes/No” y la “Wh”. Pero eso ya queda aparte, lo básico, que sepan hacer las tres oraciones juntas.

Docente-investigador: Las tres oraciones.

Profesora: Es lo que está apuntando Lengua también.

Docente-investigador: Porque todos los tiempos verbales tienen las tres formas, presente simple, pasado y les cuesta.

Profesora: Eso lo que les enseñamos y cuesta mucho fijar esa fórmula. Y todos los años, tengo que volver para atrás.

Apéndice 4g: Entrevista realizada a la docente N° 7

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (FaHace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Laura*

Código: *Docente 7*

Entrevista realizada: *04 de abril del año 2017*

Seudónimo de la institución educativa participante: *E.P.E.S.N° 5*

Duración: *32: 43*

Docente-investigador: ¿Siempre viviste en la ciudad de Formosa?

Profesora: Si, Formosa capital.

Docente-investigador: Muchos alumnos, por ejemplo, cuando terminan la secundaria, no saben qué Carrera elegir. En tu caso particular, ¿Por qué decidiste estudiar el Profesorado de inglés? ¿Qué cosa te motivó, te incentivó?

Profesora: Primero que nada por tener conocimientos previos, ya estudiaba...

Docente-investigador: ¿En una academia?

Profesora: En una academia particular, entonces, como ya tenía noción sobre eso. Bueno, en ese momento, mis padres no me dejaban ir a otra provincia a estudiar, digamos que mi objetivo era otro.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: Y después en el transcurso del Profesorado, cursando el Profesorado, sí, ahí digamos que...

Docente-investigador: Le encontraste sentido.

Profesora: Encontré la vocación, pero más para el nivel secundario que para el nivel primario. Después con mis prácticas me fui dando cuenta más o menos en qué nivel me sentía más a gusto y los chicos también.

Docente-investigador: Claro, muy importante.

Docente-investigador: ¿En qué año te graduaste, profesora?

Profesora: 95, nivel primario; 97, nivel secundario.

Docente-investigador: Te recibiste con el Título de profesora de inglés para...?

Profesora: Para la educación Primaria.

Docente-investigador: Y ¿Después?

Profesora: Para el nivel medio, en el 97.

Docente-investigador: Acá ¿Desde qué año estás trabajando?

Profesora: En esta escuela, desde el 2003.

Docente-investigador: ¿2013?

Profesora: 2003.

Docente-investigador: Ah. ¿Y tenes una antigüedad de...? Aproximadamente...

Profesora: ¿En total?

Docente-investigador: Haha.

Profesora: En total todas las escuelas, 21 años.

Docente-investigador: 21 años, bastante experiencia en la docencia, no?

Docente-investigador: ¿Qué función cumplís acá en este establecimiento? ¿Cuál es tu cargo, actualmente profesora?

Profesora: Profesora en Lengua Extranjera-inglés.

Docente-investigador: ¿Estás en Ciclo Básico? ¿Orientado-superior? ¿En ambos?

Profesora: Ciclo Básico y Ciclo Orientado.

Docente-investigador: ¿Los alumnos del Ciclo Orientado asisten a la mañana? ¿A la tarde? ¿Cómo es? ¿Cuál es el horario que asisten los alumnos?

Profesora: En el turno tarde, está el Ciclo Orientado.

Docente-investigador: ¿Y el Básico sería a la mañana?

Profesora: Están repartidos. A la mañana está el Básico y algunos cursos, y algunos 3° están a la tarde, que sería el último año del Ciclo Básico.

Docente-investigador: ¿Trabajás en otro establecimiento de gestión pública, privada, de acá del circuito?

Profesora: Sí. En una escuela técnica. En la escuela técnica N° X (Usé la X para no mencionar el nombre de ese establecimiento) y en la E. P. E. S. N° (X) de nivel secundario y en el nivel superior, hace dos años.

Docente-investigador: En varias escuelas.

Profesora: En varias escuelas.

Docente-investigador: ¿Qué opinás de la gramática, profesora? ¿Se le dá importancia desde tu especificidad? ¿Está incluida dentro de tus proyectos áulicos? ¿Hay que darle más importancia? ¿Hay que excluirla? ¿Cuál es tu opinión?

Profesora: No. Ni excluirla ni darle primera importancia. O sea, la primera importancia sería la comunicación. Dentro de la comunicación, o sea, dentro de un texto comunicativo, sí. Después desglosar lo que es, digamos, la clasificación de palabras, la construcción de oración, la estructura, identificar, pero luego, al finalizar, digamos, la parte comunicativa, la comprensión lectora, las ideas principales. Eso sería el objetivo principal, lograr que se entienda algún contenido en sí que atraviesa el texto.

Docente-investigador: El texto.

Docente-investigador: ¿Cuál es la reacción de los alumnos cuando vos estás enseñando una estructura, por ejemplo?

Profesora: ¿Una estructura gramatical?

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Les desconcierto, porque son estructuras diferentes entre el castellano y el inglés y poder desestructurarse de su propia estructura, o sea, digamos para ellos, es algo nuevo, por lo tanto es un silencio total, no hay...

Docente-investigador: ¿Se puede comparar ambas estructuras: el inglés y el español? ¿Hacés uso de esas comparaciones?

Profesora: Sí, se puede. Generalmente se compara porque ellos preguntan por qué las estructuras están al revés, por ejemplo, las palabras que ubicadas de manera inversa a nuestro idioma, entonces, sí, ahí empezamos a ver las comparaciones. Justamente a partir de las preguntas empiezan las comparaciones y eso les ayuda a comprender mejor, entender mejor, a poder apropiarse de lo que es más su propio idioma y además...

Docente-investigador: Y por ahí, ni ellos mismos conocen la estructura de su propia lengua y peor si es de inglés.

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: Es complicada, la gramática. Es compleja. Cuesta, es un proceso para poder identificar pronombres, verbos, adjetivos. Bastante complicada, no?

Profesora: Sí. Las denominaciones, aprender denominaciones, para ellos... lleva su proceso, digamos. Tanto como en Lengua castellana como para inglés también. Así que, después lograr esa comparación ya es otro, digamos, otro tipo de pensamiento que tenés que lograr.

Docente-investigador: ¿Aparte de comparar, hacés traducciones de forma escrita? ¿Están plasmadas en las carpetas de los alumnos?

Profesora: 1° año, no.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: Traducciones por ahí orales sí, no tanto escrita porque no querría que se limiten a lo literal, porque ellos quieren traducir palabra por palabra y ahí empiezan, por ahí, a no tener coherencia, no tener cohesión lo que van escribiendo.

Docente-investigador: No les dan sentido a lo oración.

Profesora: Pero sí en Ciclo Orientado, sí. Vamos viendo la parte de traducción no literal.

Docente-investigador: ¿A partir de texto? O ¿Cómo?

Profesora: Sí, a partir de texto. A partir de texto, más en el Ciclo Orientado sí ya las traducciones. Evitamos en el Ciclo Básico, al menos yo, evito en el Ciclo Básico traducciones literales de los textos, con la comprensión oral sí la traducción. Digamos que interpelo al alumno para ver si entendió o no. A veces las preguntas o un cuestionario de un texto, eh...digamos que van en castellano, entonces, a través de las preguntas en castellano y las traducciones ellos van aplicando la técnica del scanning, buscando la información específica, entonces, evitamos la traducción literal.

Docente-investigador: Está bien. Cuando eramos alumnos de la primaria, siempre tuvimos experiencias buenas y malas a la hora de aprender gramática en la secundaria o en el Profesorado. ¿Cómo fue tu experiencia aprendiendo gramática en el Profesorado y tu experiencia enseñando gramática ahora a los alumnos? ¿Hay una diferencia entre la enseñanza de antes y la de ahora?

Profesora: Sí, antes se le daba mayor importancia a la gramática, yo veía eso...

Docente-investigador: ¿En dónde? ¿En la secundaria, en el Terciario? ¿En qué nivel?

Profesora: Cuando yo estudiaba en el secundario, cuando aprendí inglés en el secundario y después en el Profesorado también. Digamos, la parte de la práctica, sí. Teníamos estructurado también explicar gramática bien, focalizábamos en gramática en esa formación, no enfoque comunicativo.

Docente-investigador: ¿En la forma tradicional, decís vos? ¿Estructura tradicional?

Profesora: Sí, oraciones, vocabulario suelto, o sea, le dábamos construcciones ya predeterminadas, por ahí, ellos no construían tanto. Nosotros ya traíamos todo y a partir de ahí, explicábamos y desglosábamos la gramática y a partir de ahí, queríamos que produzcan, por ahí costaba un poquito más.

Docente-investigador: Sí, porque ahí tiene que estar incluido todo. Ahí se ve volcado todo el conocimiento, vocabulario, pronombre, la estructura.

Profesora: Todo.

Docente-investigador: Hay varios factores que por ahí inciden o impactan en tus prácticas diarias. ¿Cuáles serían esos factores culturales, cognitivos, que por ahí, a vos te limitan? O por ejemplo, bajar contenidos, “falta de motivación sería uno de los factores, teniendo en cuenta éste establecimiento.

Profesora: ¿Qué pueden impedir digamos?

Docente-investigador: Sí, impedir o mejorar tus prácticas.

Profesora: Y bueno, que pueden impedir el aprendizaje, quizás, la cuestión afectiva de los chicos.

Docente-investigador: Hmm, lo afectivo.

Profesora: Lo afectivo desde lo familiar, o desde su contexto de amistad, digamos. Ellos vienen con conflictos en la escuela y por ahí, vienen con una carga emocional, que por ahí, se traduce en violencia verbal, en violencia física, entonces, sí. Eso puede impedir, digamos el clima que se crea en colegio para el aprendizaje.

Docente-investigador: ¿Qué haces en ese caso? ¿Qué líneas de acciones se podrían llevar a cabo para superar eso?

Profesora: Y en esos casos, está previsto en un contrato pedagógico que se entrega a inicio de clase, una copia, donde lo tienen que leer ellos, lo leemos juntos, después ellos firman si están de acuerdo, el tutor también lo firma y después el profesor. Es un acuerdo entre tres que establecemos nuestro tipo de relación que, digamos, sería lo más apropiado para lograr el aprendizaje y donde se explica cuáles son los criterios de evaluación, calificación en inglés y su significado, bueno, y ahí, digamos, el tutor, eh...

Docente-investigador: Tiene que notificarse.

Profesora: Se notifica de lo que es su obligación, también a la par de lo que es obligación del alumno y obligación del...

Docente-investigador: ¿Y los padres se notifican? Porque a mi, por ejemplo, me cuesta...

Profesora: Y ahí se establece la parte de la conducta que es importante.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Aparte, digamos, de relación con el compañero, relación con el profesor y con todos los actores escolares.

Docente-investigador: El respeto hacia los compañeros.

Profesora: Sí. Entonces ahí, ¿Qué acciones tomamos? Primero la conversación, la charla general. Después de forma individual, después existen cambios de lugares dentro del aula para ver si se puede comportar mejor.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Este, y bueno, después si, el cuadernito de disciplina ya donde si el alumno incurre en reiteradas conductas inadecuadas dentro del aula, entonces se deja constancia en ese libro de disciplina para que la Directora pueda llamar al tutor y conversar ya directamente con el tutor.

Docente-investigador: En ese caso, ¿Los tutores vienen, profesora, cuando se los cita? ¿Vienen, no vienen? ¿Acompañan los padres?

Profesora: Sobre todo 1º año. Sí, acompañan un poco más.

Docente-investigador: ¿Y en el Ciclo superior?

Profesora: Se los dejan un poco.

Docente-investigador: “Que se arreglen sólo”.

Profesora: Eh sí. Que cada uno tome la responsabilidad de manejarse, digamos, como corresponde, pero yo creo que, hasta que termine el nivel secundario, el último año, el tutor tiene la responsabilidad de seguir con su seguimiento.

Docente-investigador: Después en la Universidad también, sigue siendo el tutor el papá o la mamá.

Profesora: Exactamente, no desligarse porque es más grande, sigue siendo adolescente

Docente-investigador: Peor, es más complicado.

Profesora: Exactamente.

Docente-investigador: ¿Pensas que esos factores son importantes a la hora de enseñar tu asignatura, no?

Profesora: Son importantes. Son importantes. Sí. Yo creo que son importantes.

Docente-investigador: Si se trabaja.

Profesora: Para la parte afectiva es importante.

Docente-investigador: Importantísimo, no?

Profesora: Sí, y también la parte, digamos, del profesor que crea un clima para cambiar eso, para que el alumno, digamos, deje aparte su problema y a tratar de desarrollar las habilidades que trae, que lo desconoce muchas de las veces. No conoce lo que realmente sabe hacer, entonces, por ahí si vemos que un tipo de habilidad es más destacado en cada alumno, tratar de resaltar eso, lo bueno, digamos y no solamente lo malo. O sea, por ejemplo, hoy destaqué a un alumno...

Docente-investigador: Y quizás reforzar esa cosa y explotar a ese alumno con esa capacidad.

Profesora: La memoria, por ejemplo.

Docente-investigador: La memoria.

Profesora: En casa no había estudiado lo que tenía que estudiar, estuvo regular su lección oral, pero, digamos, acá él me respondía en lo que yo iba diciendo como había dicho, y era el que recordaba los sonidos. Era uno de los que recordaba más el sonido del resto de los alumnos. Entonces, ahí destaqué su memoria.

Docente-investigador: Hmm. La memoria es muy importante porque está en toda actividad, en todas las materias.

Profesora: La memoria y su atención.

Docente-investigador: La repetición seguramente también antes de enseñar, quizás repiten, el "choral repetition", seguramente haces uso de eso. La única manera de que les quede algo grabado en la memoria.

Profesora: Claro, que puedan hacer práctica del oído y a la vez aprehensión del vocabulario.

Docente-investigador: ¿Qué estrategias o técnicas usás para enseñar tu asignatura?
¿Qué traes para enseñar, libros?

Profesora: No.

Docente-investigador: ¿Pizarra?

Profesora: Si, pizarrón, tiza, láminas, objetos reales. Digamos, ellos mismos a veces son modelos para los tipos de contenidos cuando...

Docente-investigador: Technology, por ejemplo. ¿La parte tecnológica, trabajas también?

Profesora: En 1° año, no tanto. Pero sí a través de los diccionarios digitales, sí. Porque, como ahora están los on-line, digamos, pueden descargar en sus teléfonos, si en caso acá no lo pueden usar, pero en la casa están todo el día con el teléfono, ya son ellos, nativos digitales, digamos, ir viendo algún tipo de aplicación que lo pueden utilizar en inglés, y que de hecho lo hacemos en otra escuela, proponer a lo chicos que descarguen aplicaciones que a través del juego, digamos, que vayan aprendiendo de forma extra escolar enganándose así con el idioma.

Docente-investigador: ¿Acá en clase, cómo haces? ¿Manejas algún aparato, las netbooks?

Profesora: Las netbooks.

Docente-investigador: ¿Se usan?

Profesora: Si, se usan. Ahora en 1° año lo que cuesta porque todavía no les entregaron las netbooks, pero en otros años sí. En 3° año, 2° no tengo. Pero en 3° año sí hemos usado mucho las netbooks en años anteriores.

Docente-investigador: Pero traen sus aspectos negativos y positivos el uso de las netbooks en su clase, no? ¿Cuáles serían?

Profesora: Sí. Para mí, más positivos que negativos. Negativos si ellos tienen conexión a internet y por ahí se enganchan con las redes sociales, pero si vamos monitoreando los trabajos de ellos, no, porque en realidad ellos desconocen, digamos algunos programas que son meramente educativos o simplemente *Word*. Por ahí, les cuesta manejar o *Power Point*. Entonces, ahí entramos nosotros en la parte de guía, de cómo elaborar un *Power Point*, y aplicar un contenido o presentar un trabajo a través de esos programas. Esos programas son los que ellos por ahí no manejan tanto o manejan pero no de la manera que tendría que ser a la hora de presentar un trabajo. Digamos con algunos detalles que tiene que tener un *Power Point* para una buena

presentación, por ejemplo. Entonces, para esos detalles, ahí entramos nosotros en la guía, digamos. Sabemos que ellos saben mucho, pero saben más a partir de juegos, del entretenimiento, de la parte informal, pero digamos, formalizar todo eso, sistematizar todo lo que saben la guía que necesitan para la parte tecnológica, digamos, para la aplicación de las Tics en inglés.

Docente-investigador: Viste el tema de los contenidos, ¿Cómo hacés?, bueno: “este año voy a dar en 1° año: verb *to be*, 2° año *simple present*, 3° año *present continuous* ¿Qué priorizas? ¿Por qué estos contenidos y no otros? ¿Qué tenés en cuenta para la priorización y selección de esos contenidos?

Profesora: Primero, los conocimientos básicos del inglés y segundo, que ellos puedan aprender a situarse y ubicarse temporalmente y también en el contexto que estamos trabajando, en el real y en la vida real. Por ejemplo, aprender a saludar. O sea, para mí, el verbo *to be*, por ejemplo, no es importante en 1° año, todavía, después, digamos, que vimos con la profesora (X), digamos, ver más que nada, la parte gramatical en 2° año el verbo *to be*. En 1° año, situarlos en lo que ¿Qué día estamos viviendo?, ¿Cómo está el tiempo? O sea, saludarnos, aprender a saludarnos, después la presentación, más allá de que no sepan lo que es un verbo *to be*, pero ya lo están usando en una oración.

Docente-investigador: Pero no le explicás todavía “esto es un verbo *to be*”.

Profesora: No, quizás los pronombres personales sí porque ahí tenemos que ir reemplazando lo que es un pronombre con las personas, entonces, ahí lo tienen que entender digamos los significados.

Docente-investigador: ¿Todos los pronombres, profesora, o no?

Profesora: Todos los pronombres personales, pero lo que más utilizamos es primera persona en 1° año. Focalizamos en 1° y en 2° en el role-play.

Docente-investigador: Ah.

Profesora: En preguntas y respuestas. Y después los otros pronombres se dan más en el 2° año, pero digamos que eso sería la prioridad: ubicarlos temporalmente y digamos, en el ámbito escolar, para que se sepan manejar en la comunicación y también extra escolar, entonces necesitan saber lo que son las estaciones del año, que estamos viviendo en el momento. Y si, saber presentarse y describirse ellos mismos con el nombre, con el apellido, la edad. O sea, los datos que solemos dar,

digamos, en la vida real o en una institución o cuando alguien nos pregunta, ya sea en el ámbito de la amistad.

Docente-investigador: Los saludos formales e informales, que por ahí tienen...

Profesora: Exacto. Saber discriminar los colores. Digamos, aplicar otras áreas también por ejemplo, Plástica utiliza la mezcla...

Docente-investigador: Lo artístico.

Profesora: Claro, lo artístico, la música, En Plástica la mezcla de los colores que se transforman en otros. Entonces, también ir viendo lo que ellos ya ven en otras áreas también en inglés.

Docente-investigador: Claro, ¿De forma transversal, no? Porque casi todas las materias...

Profesora: Articulamos un poquito algunos temas.

Docente-investigador: Se articulan.

Profesora: Exacto, después los números con Matemática, los símbolos, operaciones matemáticas, entonces también van razonando a partir de lo que es el inglés mismo, digamos.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: A través de otras disciplinas que eso en la vida real lo hacemos. Ellos aplican Matemática pero en otra situación real.

Docente-investigador: Sí, la otra vez presenté los Números y me dicen: "teacher (con división, multiplicación), pero no estamos en horas de Matemática", si pero todo se trabaja de forma transversal.

Profesora: Claro, ellos como que dividen. Inglés una cosa.

Docente-investigador: O sino corregir la ortografía, "Usted no es profesor de Lengua". Igual todo se relaciona.

Docente-investigador: ¿Qué evalúas, profesora, cuándo y cómo?

Profesora: ¿Qué evalúo? Evalúo ¿En inglés, no?

Docente-investigador: Sí.

Profesora: Que el alumno, digamos, sepa expresarse en forma oral y en forma escrita. Sepa aplicar los vocabulario que hemos dado. Eh... que sepa relacionarse con el compañero a la hora de comunicarse en inglés sobre todo. Hacer algún tipo de entrevista corta, por ejemplo. O sea que, evalúo, digamos, cómo se expresa en forma oral y en forma escrita. Evaluo, digamos, que apliquen la estructura correctamente aún siendo inconcientemente y digamos y la relación, que ellos tengan una buena relación y que por supuesto, sean responsables a la hora de presentar los trabajos.

Docente-investigador: En tiempo y forma.

Profesora: En tiempo y forma.

Docente-investigador: ¿No esperas que se cierre el trimestre? ¿No lo evalúas, no? Porque es todo un proceso.

Profesora: Tengo digamos una lista de control donde voy anotando cada clase lo que les voy tomando, si es oral, alguna lección oral, ellos tienen otra oportunidad en la siguiente clase si no pudieron estudiar por alguna razón. Tienen otra oportunidad para recuperar sus notas. Después ya, digamos, que eso se va acumulando. Si no estudian, sí ya en un trabajo integrador, donde se integran todos los contenidos, pero digamos que más de dos fechas, no. Después, si, ellos ya tienen su forma de recuperación al final del trimestre, pero son casos especiales que el alumno no estudia reiteradamente. No tienen esa, digamos, (hay una pausa porque la profesora hace su intervención ya que un alumno estaba molestando).

Docente-investigador: ¿Qué opinas sobre la enseñanza de la interculturalidad, o sea, el respeto por la diversidad del otro? Más que Formosa es una provincia fronteriza, hay muchas culturas que alberga esta hermosa provincia, ¿Qué opinas sobre el respeto compartido, la diversidad? ¿Es importante enseñar este aspecto?

Profesora: Sí, creo que es importante que a través de la diferencia se va trabajando otros valores o desarrollando otros valores, como la discriminación, la solidaridad, el respeto, simplemente el respeto a ser diferente, o sea, ser diferente no es ser inferior, superior. Porque lo que queremos es que todos seamos iguales, o sea, eso sería el objetivo. Sí, la interculturalidad ayuda.

Docente-investigador: ¿Eso entraría dentro de los contenidos procedimentales o actitudinales, el tema del respeto, la valoración del otro?

Profesora: En las dos. Procedimentales y actitudinales también.

Docente-investigador: (interrupción de los alumnos. La docente interviene unos minutos) ¿Te acuerdas de los métodos de enseñanza que aprendimos antes en el Profesorado? El Audiolingualism.

Profesora: Hmm.

Docente-investigador: El Constructivismo ¿No?

Profesora: ¿Constructivismo? sí. Sí, sí, sí. Que es donde, digamos, era... el Constructivismo fue lo último, el conductismo fue lo primero.

Docente-investigador: ¿Qué piensas del Conductismo? ¿Es importante o no?

Profesora: Yo creo que...

Docente-investigador: ¿Se sigue utilizando o no?

Profesora: Sí, pero yo creo que una mezcla de las dos, los dos enfoques, las dos teorías son buenas, digamos, o sea... Por ejemplo, el Constructivismo, por ahí dice que la parte memorística, digamos que repetir palabras, está fuera de, digamos, del foco dentro de las nuevas líneas, el Constructivista. Y bueno, a mí me parece que no. Que sí, que la parte, digamos, esa parte de la memoria, incentivar digamos la...

Docente-investigador: Porque recién estábamos hablando de la memoria, en toda actividad, en todas partes está la memoria.

Profesora: Yo creo que utilizar eso para que el alumno construya después o al revés, que el alumno construya y a través de eso, fije el vocabulario después, digamos, que sea, se quede en su memoria. O sea, para mí la repetición no es algo negativo del Conductismo, a mí me parece, personalmente hablando.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Por ahí se contraponen las dos y se ponen en polos opuestos, pero para mí hay cosas positivas del Conductismo y cuestiones positivas del Constructivismo.

Docente-investigador: ¿Cuál de esas dos es la que sustenta, hoy, tus prácticas?

Profesora: Yo creo que hoy, más que... lo que más pesa es el Constructivismo, más, pero sin dejar de lado, como te dije, algunas cuestiones necesarias para que, digamos,

el alumno, aprenda o fije algún contenido, a través, por ejemplo del inglés con la repetición. La repetición por la repetición entendida, no por la repetición por repetición misma.

Docente-investigador: ¿Escuchaste alguna vez hablar de la cognición docente; sobre los procesos mentales; la toma de decisión?

Profesora: ¿De la? Perdón.

Docente-investigador: La cognición docente, ¿Alguna vez escuchaste hablar? (Risas del entrevistador porque nuevamente hubo una pequeña interrupción. El mismo alumno que anteriormente estaba molestando, recibió otra llamada de atención. La docente recurrió a las señas para hacerlo callar).

Profesora: Disculpame ¿De la?

Docente-investigador: ¿Escuchaste alguna vez hablar de la cognición docente?

Profesora: ¿Cognición?

Docente-investigador: Sí, de los procesos mentales del docente a la hora de enseñar, qué hacer, cómo evaluar ¿Alguna vez escuchaste? ¿Siempre solés hacer los proces de reflexión? ¿Actualmente después de cada actividad áulica?

Profesora: Ah, si, sí, sí. Sí, hoy se da mucho. Digamos, eso, hacer una (pausa. Una vez más una intervención de la profesora), de hacer la reflexión sobre la acción, porque por ahí tenemos resultados negativos y también resultados positivos. Pero cuando son negativos, digamos que eso revuelve un poco. O sea, revuelve en el docente, o se incomóda, desestructura un poco. Entonces, ahí empezamos a pensar cuáles son los factores negativos que incidieron, y tratar de corregir eso. Porque si hay resultados negativos, por que hay que modificar algo de ambas partes, quizás. Pero desde nuestro punto de vista, hacemos, digamos, las modificaciones desde la parte docente, digamos la práctica docente. Entonces ayuda eso a resignificar lo que estamos haciendo. Si estamos haciendo bien, vamos por buen camino. Quizás en ese curso no tiene buenos resultados, con ese grupo de alumnos no tiene buenos resultados, pero con otro grupo de alumnos sí. Entonces, sí eso genera, digamos...

Docente-investigador: Cambios significativos.

Profesora: Cambios significativos, pero primero la reflexión. La reflexión individual y también grupal en el área porque nos interpelamos y nos preguntamos qué podemos

hacer para mejorar esto. Digamos, sí, sí, la reflexión es algo importante, digamos, necesaria. Porque o sino, estamos siempre en el mismo lugar, con los mismos resultados. Digamos echandonos la culpa. No son los alumnos, no son los profesores. Y echar la culpa no es, digamos, la solución.

Docente-investigador: Hay que encontrar solución a esa...

Profesora: Claro, hay que ver, desde nuestra parte, qué podemos hacer y bueno yo creo que ahí, digamos, se irán transformando los actores...lo que son los alumnos, digamos van transformando o modificando también algunas cosas. O sea, la llegada también es muy importante. La llegada, o sea, la forma en que el profesor se presenta, es como que, si marca una distancia, si no marca una distancia, si cómo es la distancia que está marcando porque la pedagógica es importante. Y bueno, a partir de ahí...

Docente-investigador: ¿Por qué decidiste ser parte de este proyecto investigativo?

Profesora: Por la misma flexibilidad que hoy tengo, digamos como docente. O sea, yo creo que, digamos, que me ayuda a reflexionar también a través de estas preguntas, digamos a ver algunos aspectos que antes ya no lo hablaba, hoy.

Docente-investigador: Retomamos.

Profesora: Se vuelve a retomar otra vez esos temas. Refresca esos temas. Y porque creo que, ver después los resultados que obtuviste, sería importante, digamos rico para nosotros también de este insumo que llevas, y bueno, la reflexión y el insumo, digamos, que después va a generar esto, y digamos, y ver la importancia que le están dando los docentes de inglés, sobre todo en este trabajo que estás haciendo vos en particular, digamos para avanzar en el área, que a veces es un área no tan...digamos, apartada de todas las áreas, digamos. Es como que no estamos tan ocupados en la actualización del docente en inglés. Entonces, ser autodidacta es muy importante, que nos ayuda también y ayudar al autodidacta, que en este caso serías vos al hacer este tipo de Carrera.

Apéndice 4h: Entrevista realizada al docente N° 8

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (FaHace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Ricardo*

Código: *Docente 8*

Entrevista realizada: *20 de abril del año 2017*

Seudónimo de la institución educativa participante: *E.P.E.S.N° 6*

Duración: *1 hr: 03:29*

Docente-investigador: ¿Qué decisiones tomaste cuando ingresaste a la Carrera del Profesorado de inglés?

Profesor: Y básicamente, siempre tuve una inclinación personal hacia el idioma. Siempre me gustó, no es cierto. Obviamente, uno no tiene una idea concreta o específica de lo que es un Profesorado y generalmente, lo que estudiamos inglés, por decisión, esperamos diferentes resultados, tenemos otras metas. Quizás no pensamos en el Profesorado o en la docencia al momento de entrar, pero después, en mi caso particular me fui inclinando cada vez más hacia el ser docente, hacia esa tarea y la verdad, hoy me encanta mi profesión. La verdad, estoy muy contento.

Docente-investigador: ¿Trabajas en otro establecimiento educativo aparte de este o no?

Profesor: Trabajé hasta el año pasado en nivel superior en el Profesorado de Filosofía. Sí, tenía, dos horas porque la carga horaria que tenía inglés era en 1° año de dos horas y estuve ahí 1 año. Y trabajé también en el Maradona, en el colegio privado Maradona.

Docente-investigador: ¿Secundario o no?

Profesor: Primario y secundario. O sea que estuve en los tres niveles.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Y ahora actualmente estoy trabajando solamente acá en este colegio.

Docente-investigador: ¿Cuántas horas tenes?

Profesor: 32.

Docente-investigador: 32. ¿Cómo es el tema de la organización de la carga horaria? ¿Es reducida? ¿Es por módulo? ¿Es por hora-reloj?

Profesor: No, no. Eh...yo tengo todas las mañanas todos los días. Tengo 120 minutos con un curso y 120 minutos con otro curso, de corrido.

Docente-investigador: ¿Estás a cargo del Ciclo Básico Secundario, solamente? O

Profesor: Básico y superior. En superior tengo...en superior estoy en la parte de Programación: Programación en orientación.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: En el orientado sería. La verdad, es una exigencia un poquito mayor porque se abrió este año, eh...hay muchas expectativas en lo referente a Programación porque obviamente...

Docente-investigador: ¿Cuáles por ejemplos?

Profesor: Claro, la inserción de los chicos como programadores va a ser nueva en la provincia y acá en circuito cinco, obviamente innovador. Obviamente, todavía, al ser la primera promoción, estamos hablando de solamente 4° año.

Docente-investigador: 4° año.

Profesor: Sí, pero, esperamos que muchos chicos se adhieran a esa orientación, hasta ahora está *Mecánica del automotor* e *Informática*. Esas son las dos orientaciones que ya tenía el colegio.

Docente-investigador: Ah.

Profesor: Y este año se abrió la orientación de *Programación*.

Docente-investigador: Son tres.

Profesor: Son tres. Yo sí, yo estoy a cargo del Ciclo Básico y del Orientado en esas dos horas, pero la mayoría de la carga horaria que son 30 horas tengo en el Ciclo Básico, los 1°, 2° y 3° año.

Docente-investigador: ¿Qué me decís de la diversidad? Por ejemplo, hay chicos que vienen de diferentes provincias, de diferentes barrios, ¿A este establecimiento solamente asisten los chicos de la zona? ¿De otra...?

Profesor: Generalmente, o sea, la mayoría de la población de acá de la EPET X (se refiere a este establecimiento), es del barrio, optan por la EPET (X).

Docente-investigador: ¿Por la modalidad?

Profesor: Por las dos modalidades anteriores más que nada y este año, eh... esperamos la inclusión de muchos de esos chicos a la Carrera de *Programación*, o sea, la orientación en Programación porque obviamente el futuro nos indica que todo va a tender a la digitalización de toda la información, así que estamos en presencia de una orientación muy útil con rápida salida laboral.

Docente-investigador: Aparte es un desafío para todos ustedes, al alumnado, no?

Profesor: Para los alumnos y profesores, para los dos. La verdad que yo particularmente me estoy preparando y estoy tratando de estudiar, más allá de que tenía cierto conocimiento de programación en *Biosolveit*.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Que son dos lenguajes y dos compiladores diferentes, pero, más allá de eso, todos los días hay que aprender acerca del tema porque, obviamente necesitamos saber inglés en la parte de Programación porque la Programación nace de la mano del inglés. Nace en Estados Unidos. Entonces, los lenguajes de Programación también están...las palabras claves están en inglés, y necesitan saber bastante los chicos. O sea, que tiene una carga un poquito más exigente que las otras dos orientaciones.

Docente-investigador: ¿Cómo encarás ese conocimiento al inglés? ¿Cómo lo llevás? ¿Cómo lo plasmas?

Profesor: Bien, las actividades básicamente para el Orientado de 4° año se trata de que sepan traducir textos

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Para traducir textos, obviamente necesitan una base amplia de todos los que son sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos.

Docente-investigador: Clases de palabras.

Profesor: Tienen que estudiar y tienen que prepararse en tiempos verbales principalmente y tipos de palabras también. Hacemos muchos análisis de oración y leímos muchos textos. Textos con vocabulario específico ya en el Orientado y se hace hincapié más en la comprensión de esos textos. Todavía no trabajamos muy bien en el Orientado en la parte de producción de textos porque es más tendiente a leer instructivos y a comprender los manuales referentes a la Programación, no? Pero sí, trabajamos muchos textos, analizamos las oraciones.

Docente-investigador: ¿Ellos tienen sus netbooks o?

Profesor: Nosotros... la implementación de las Tics con ellos, usamos el *google drive* para pasarnos información, eh...utilizamos el...

Docente-investigador: ¿Pero ellos traen sus máquinas o usan...?

Profesor: Las netbooks...las nets las están utilizando en sus casas practicamente. No las traen al colegio todas las clases.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: Sí, porque las actividades generalmente o incluyen o no incluyen el uso de las netbooks. Sí, generalmente lo que usamos es más el celular, por ejemplo para la traducción, visitamos el *Word Reference.com* o... el *traductor google* tratamos de no utilizarlo porque tiene varias fallas y no traduce bien. Así que, tratamos de evitar el *google translator* y utilizamos el *Word Reference*. Eso con respecto a los celulares. Con respecto a las máquinas.

Docente-investigador: ¿Se les permiten usar celulares en la clase?

Profesor: Yo, en este caso, sí. Hay materias en que no porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el *Facebook* o *Whatsapp*, las redes sociales.

Docente-investigador: Se desvian de las actividades pedagógicas.

Profesor: Claro, se desvían un poco, por eso, por ahí se opta por no utilizar tanto el celular. Pero con un control adecuado se puede implementar tranquilamente.

Docente-investigador: ¿Eso me decis del Ciclo Orientado?

Profesor: Del Ciclo Orientado.

Docente-investigador: ¿Y el Básico?

Profesor: El Básico generalmente, eh...utilizan las netbooks pero para realizar presentación en *Power Point*.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: El año pasado para el muestreo, les pedi que hagan un video, un video de ellos presentandose, obviamente en sus casas. Algunos lo hicieron acá en el colegio pero en su casa contando más o menos quienes son, qué les gusta hacer, cuantos años tienen, una presentación.

Docente-investigador: Sencilla.

Profesor: Sencilla. Salió muy bien. Hicimos hincapié..., fueron los chicos de 1° año, recién empezaban. En la pronunciación tuvimos que trabajar después un poquito más y se reforzará en 2° año.

Docente-investigador: Seguramente, seguramente. Interesantes las actividades.

Profesor: Eso es con respecto a Tics, que la implementación del video, del *Power Point*, del uso de celulares para la traducción.

Docente-investigador: ¿O sea, vos le das importancia desde tu área, no?

Profesor: Creo que en otras áreas también. También se está trabajando con las nets. No sé si con el celular por, obviamente, razones de conducta, pero se trabaja bien, se trabaja bien. Acá hay muchos chicos de diversos polos sociales, por ahí hay chicos a los que les cuesta acceder a ciertas...

Docente-investigador: Herramientas.

Profesor: Herramientas de trabajo y claro, por supuesto, en esos casos hay que...

Docente-investigador: ¿Qué haces?

Profesor: Yo generalmente me adapto. Cuando hay muchos o por lo menos, la mayoría del grupo-clase tiene las herramientas necesarias, las trabajamos igual. La hacen de a pares. La idea es incluirlos a todos. Que nadie quede afuera y evaluar los procesos de acuerdo a las exigencias de la materia. O sea, se evalúa de a pares, pero también de forma individual, atendiendo también a aquel alumno que no tenía o que no pudo acceder a la herramienta y por eso se le dificultó. Pero sí. Se lo incluye también. Otra cosa que hacemos, generalmente tenemos buena relación entre el área de Lengua y de inglés, entonces...

Docente-investigador: ¿Trabajan de forma transversal?

Profesor: Sí, lo estamos trabajando de forma transversal desde éste año, por ejemplo. La parte de tipos de palabras y oraciones.

Docente-investigador: Porque por ahí los chicos no reconocen el verbo en español y menos en inglés, les cuesta.

Profesor: Claro, y trabajamos prácticamente al mismo tiempo descripción de personas, descripción de lugares.

Docente-investigador: ¿Se va comparando?

Profesor: Lo comparamos con la Lengua castellana. Yo prefiero en el colegio y en general el método Grammar-translation. La verdad que me dio buenos resultados en un año en que no esperábamos tanto buenos resultados porque tuvimos inconvenientes en cuanto el dictado de la materia en el año anterior, porque la profesora se enfermó y había sacado licencia mucho tiempo y los chicos quedaron con los contenidos mínimos. Entonces, al comenzar 2° año, trabajamos de manera...al principio de manera paralela 1° y 2° año y desde mitad de año en adelante, le empezamos a exigir un poco más a 2° como para que se adapte a su nivel, no?

Docente-investigador: Hmm.

Docente-investigador: ¿Qué me decis de los otros métodos? ¿Vos te enfocás solamente en Grammar-translation?

Profesor: No, no. Grammar-translation es el eje principal, si, pero de todas maneras, vemos también el Total Physical Response y también un poco del CLT (Communicative Language Teaching). De todas maneras el CLT es más enfocado a las presentaciones a la parte de trabajos cuando damos trabajos, eh...la...

Docente-investigador: ¿Qué tipos de trabajos?

Profesor: Todo tipos de trabajos. No solamente, no nos quedamos con los trabajos de la orientación, o sea, no solamente la parte de Mecánica ni la parte de Informática y Programación, sino todo tipo de trabajos, porque la verdad no tenemos idea hacia dónde van a ir una vez que egresen los chicos. Hay muchos que me dicen: “quiero ser abogado”, o “quiero estudiar medicina”.

Docente-investigador: Nada que ver con la Modalidad.

Profesor: No tiene nada que ver con la Modalidad. Entonces, tratamos de...

Docente-investigador: Lo básico.

Profesor: Exáctamente, vamos con lo básico. Aparte también es el Ciclo Básico. El Ciclo Orientado es más específico. Sí, y de paso también trabajamos muchas veces ESI. Cosas que por ahí es un taboo. Hay muchos profesores que no quieren trabajar.

Docente-investigador: ¿Qué temas das?

Profesor: Básicamente, lo tocamos superficialmente en el área de Lengua también, acordamos eso. Tocamos superficialmente relaciones familiares, los parentescos, tipos de familia, incluimos todo como para que tengan una idea global de cómo está constituida una familia, una familia contemporánea. Entonces,...

Docente-investigador: ¿Qué me decis de esos casos, de algunos chicos, que por ahí, ... están las familias ensambladas?

Profesor: Hay muchas, hay muchas.

Docente-investigador: Algunos viven con abuelos, viven con tios, viven con padrastros ¿Cómo encarás esa problemática?

Profesor: Justamente, esa problemática, ese caso específico trato de...hacer como que es la familia normal, que es algo normal, natural, que esa familia esté constituida de ese modo, de manera que el chico no sienta un rechazo o le genere algún malestar al momento de la absorción o la apropiación de esos contenidos. Porque qué pasa, en el caso de...yo siempre trabajo desde la trama subjetiva. Primero, trato de crear el vinculo con el alumno y a partir de ese vinculo trabajar lo cognitivo. Porque por lo poco que pude observar en ese sentido, cuesta mucho más trabajar con los alumnos de manera cordial pero distante a trabajar con ellos con un vinculo afectivo más cercano.

Para mí, rinde mucho más..., o sea, me rinde mucho mejor un alumno con el que tengo un vínculo. Ojo, nada de...nunca se sale del rol de profesor, no se llega a amigo tampoco, simplemente que hay un diálogo más abierto, con un acercamiento al alumno, con una confianza por parte del alumno hacia el profesor que genera buenos resultados. La verdad, aprendí mucho de eso en el Profesorado y todo lo que aprendo, lo que aprendí, digamos, conmigo mismo lo trato de transmitir también a los chicos.

Docente-investigador: La experiencia.

Profesor: La experiencia personal. Extactamente. La verdad, me analiso yo y a partir de cómo me siento, trato de que ellos se sientan bien en el aula, con respecto a la... porque al ser una técnica, necesitan cierto rigor, necesitan cierto orden un poquito más que las normales porque trabajan con herramientas, son trabajos peligrosos. Muchas veces necesitan estar ordenados, necesitan ser disciplinados y por ahí, muchas veces, en el afán de lograr ese orden, se dejan de lado otras cuestiones como estas de la afectividad y hay que trabajarlo bien, hay que trabajarlo conscientemente, hay que dedicarse un poco más, un poco más de tiempo hay que dedicarle a esto y se puede, se puede y los resultados se notan, se notan.

Docente-investigador: ¿Se notan?

Profesor: Sí, se nota. Se nota el resultado desde que empiezan en 1° año a mitad de año se nota mucho el cambio de los chicos. El cambio más drástico se produce en 1° año. Tanto en lo conductual como también en los contenidos que ellos desarrollan o la responsabilidad también cambia muchísimo. Cambia mucho, se ve mucho.

Docente-investigador: Tocaste el tema de lo cognitivo, justamente, ¿Alguna vez escuchaste sobre la cognición docente, sobre los procesos mentales del docente, de los preconceptos que uno tiene sobre sus alumnos, o de su materia, en este caso, la gramática? ¿Qué pensás al respecto?

Profesor: Sí, escuché sobre el tema. La verdad, como te decía, sobre la cognición y trabajando con alumnos de esa edad.

Docente-investigador: ¿De qué edad estamos hablando?

Profesor: Estamos hablando de 12, 13, 14 años, plena pubertad. Este..., son muchas las experiencias que ellos están teniendo pasando casi todo el día en el colegio, porque están todo el día en el colegio.

Docente-investigador: Viven más acá que en la casa.

Profesor: Viven mucho más, o sea, pasan mucho más tiempo acá en el colegio que en sus casas. Y en cuanto a los conceptos sobre los alumnos, uno tiene que, o por lo menos yo, opto por apartarme del prejuicio. Muchas veces, si bien se conocen casos de gente que tuvo problemas con la droga, que tuvo una familia en situaciones delicadas, trato de apoyarlos, se trata institucionalmente ya es una política, se trata de apoyarlos de que se superen. Hay familias enteras de alumnos, o sea, los hermanos vienen todos desde el más grande al más chico al mismo colegio. Se conoce cuáles son, hay un seguimiento, incluso para los egresados, que por ahí tienen o adeudan algunas materias, se hace un seguimiento como para que terminen realmente su secundario y la verdad...

Docente-investigador: ¿Qué hacen en ese caso? ¿Quién trabaja? ¿La parte administrativa?

Profesor: La parte administrativa.

Docente-investigador: ¿Llaman al alumno, a los padres? ¿Cómo es?

Profesor: Lo llaman. O hay visitas domiciliarias

Docente-investigador: Hmm?

Profesor: Sí, para comunicarles fecha de exámen, para tratar de que ese alumno se acerque o por lo menos generarle el interés suficiente como para que venga a rendir las materias que le quedan. Se trabaja eso. Es uno de los ejes fundamentales, tratar de que los técnicos se reciban, que tengan el título de técnico, porque es mano de obra que es necesaria. Se necesita y se necesita el título. Así que, se trabaja mucho, eh, sobre eso.

Docente-investigador: ¿Y los contenidos?

Profesor: ¿Los contenidos en qué, en qué sentido?

Docente-investigador: Y sí, ¿Cómo elaboran, se organizan en áreas? ¿Se priorizan algunos temas? “Estos sí, estos nó”, ¿Por qué? ¿Cómo trabajan?

Profesor: Claro, en inglés más que nada, hablo de inglés porque las otras materias desconozco. En inglés más se priorizan en 1° año la parte general, todo lo que sea animales, la familia, partes de la casa.

Docente-investigador: Vocabulario.

Profesor: Vocabulario. Es mucho vocabulario porque, básicamente, uno, al tener mucho vocabulario se les facilita muchísimo el aprendizaje de los tiempos verbales porque puede hilar palabras, puede hacer oraciones, se trabaja los adjetivos que es algo muy importante. Los atributivos, los predicativos, se les explica de esa manera como para que ellos entiendan la diferencia.

Docente-investigador: ¿De la estructura?

Profesor: La estructura, sí. La estructura para que entiendan la diferencia entre el castellano y el inglés. Entonces por ahí se trata de llevarlo a su lenguaje cotidiano, se les explica “angry birds”, por ejemplo, o “resident evil”, o “five nights at Freddy’s”, video juegos, todo lo que ellos puedan asimilar o tengan ya un conocimiento previo, y resulta muchísimo más productivo, es mucho más fácil de entender de esa manera, para ellos. La verdad, siempre las expresiones o por las expresiones de sus caras o gestos, dicen: “ah, profesor, pero eso ya...” y claro, eso ya sabemos y ven, y ahí se genera el aprendizaje. Se nota y ellos lo entienden y eso está bueno que se trabaje de esa manera.

Docente-investigador: Y reforzar también porque con los celulares, ellos están todo el día.

Profesor: Ellos están todo el día.

Docente-investigador: El “on”, el “off” están en inglés y ellos no se dan cuenta. En el día a día, ellos están en contacto con el inglés, entonces, poder reforzar, eso, no?

Profesor: Claro, por ejemplo, los consejos que les doy, que siempre lo hago, porque son muchos los chicos que se auto denominan “gamers” o por ahí les gustan las canciones en inglés, yo les digo: “chicos traduzcan sus canciones”.

Docente-investigador: O “youtuber”

Profesor: “youtuber”, también sí. Yo les digo: “traduzcan sus canciones en inglés” “traduzcanla al castellano” “animense”, “no importa si algo no está tan bien, acuerdense que el pasaje del inglés al castellano, del castellano al inglés, jamás va a ser directo”. “No hay traducción literal, son aproximaciones. Son aproximaciones”. Entonces ellos como que van ganando...

Docente-investigador: Confianza.

Profesor: Confianza y eso hace que suban un escalón en su meta, sí. Y les digo.

Docente-investigador: Es un gran paso, un gran logro

Profesor: Claro, un logro entender. Les digo: “pongan sus juego en inglés”, “no lo jueguen en castellano, juéguenlo en inglés”, y lo hacen. Lo hacen. He visto muchos chicos que ponen sus juegos en inglés después vienen y me consultan qué significa esto, qué significa lo otro. Para ir entendiendo lo que están haciendo porque para mí esa es la meta. Esa es la meta. Que ellos entiendan qué es lo que dicen, qué es lo que hacen. Porque muchos repiten dicen:”loll” y no tienen idea de lo que significa. O dicen, muchas veces, pasa que dicen malas palabras, ellos no saben qué significa, saben el momento en el cual pueden decirlo, o mulan ciertas conductas o de personajes famosos o no sé, quizás algún otro amiguito que por ahí dice alguna frase y no tiene idea de lo que está diciendo. Entonces, les marco: “no, eso no. No en el aula, y no deberían tampoco ni en la casa. No es una conducta a imitar”. Por ahí me hacen caso, otras veces no tanto, pero, por lo menos en lo...

Docente-investigador: El ser constante por ahí también, con el tiempo, dirán, bueno, “aprendí algo”.

Profesor: Exactamente, eso es lo que yo noto en los primeros 6 meses. Son 6 meses. No es mucho, pero se nota el cambio. Hay una diferencia. Por ahí tienen mucho miedo de expresarse en inglés. La pronunciación es algo, es prácticamente lo que más les cuesta.

Docente-investigador: Es un proceso. No es de un día para el otro que vos lo adquirís.

Profesor: Porque hay alumnos, hay alumnos 5 o 6 por curso que siempre están en contacto directo o tienen referencia del inglés, y a ellos sí les parece fácil.

Docente-investigador: O van a academias.

Profesor: O van a academias, sí. Van a academia y sí les parece fácil pero hay otros que realmente jamás lo vieron en su vida.

Docente-investigador: Están en contacto solamente acá en el aula.

Profesor: Solamente en el aula.

Docente-investigador: 3 horas y después...

Profesor: Nunca más.

Docente-investigador: Esperá la semana siguiente...

Profesor: Exactamente y a esos chicos sí les cuesta. Les cuesta y se les hace difícil seguir el ritmo de los otros. Como opción, digamos, para poder trabajar con todos es darle prioridad a los que tienen dificultades pero tampoco descuidar a los que no tienen, o sea, no me parece justo tampoco que aquel que está adelantado tenga que disminuir su nivel o esperar a que el otro lo alcance para...

Docente-investigador: ¿Qué podrias hacer en ese caso?

Profesor: Doy tareas diferentes.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Trato de que aquel que está más adelantado trabaje sobre lo que ya conoce y trabaja un texto quizás un poquito más complejo que el otro, o trabaja un texto mientras nosotros trabajamos oraciones con los chicos que por ahí tienen dificultades. Si, los separo por ahí en grupos. Sí, los separo en grupos. Después hay...me tocó cursos que realmente les falta mucho interés y ahí es donde trabajo la parte afectiva. Porque el alumno que aprecia al profesor por decirlo así, trabaja mucho mejor o trabaja mucho más consciente de lo que está haciendo por ahí uno que no...por ahí ni siquiera le gusta la materia, es más, lo primero que pregunto siempre cuando entro en un curso nuevo es: "¿A quién le gusta inglés?", y les digo, antes de que contesten: "a mí no me gusta". Porque obviamente, ellos esperan que el profesor de inglés les diga: "a mí me encanta el inglés, a ustedes les tiene que gustar el inglés, el inglés es lo mejor". Yo les digo: "a mí no me gusta" y por ahí, hay muchos alumnos que dicen: "no, a mí no me gusta tampoco", y hay alumnos que sí. Pero porque es cierto, les gusta el inglés. Y me doy cuenta con sus producciones que están un poquito más adelantados, que tienen contacto por lo menos con la lengua, que en su pronunciación ya se nota que lo escuchan. Entonces sí, se trabaja un poquito mejor o un poquito más rápido con ellos. Pero, hay grupos-clases que el 90 por ciento está prácticamente ausente en el sentido de que...pueden hacer la tarea, pueden realizar, pero no hay compromiso en aprender. Hay compromiso en aprobar que es diferente. Hay compromiso en aprobar porque obviamente cada uno tiene su meta. Pero yo siempre les remarco y hay mucha diferencia entre aprobar y aprender. Uno aprueba y mañana se olvidó, uno aprende y toda la vida, sabe. Entonces el trabajo consciente y más que consciente, responsable hace que el aprendizaje sea mucho más significativo que de la otra manera.

Docente-investigador: ¿Qué opinas sobre la gramática? ¿Se le da importancia?

Profesor: Yo creo que la gramática, el análisis sintáctico de la oración tendría que volver a las aulas, no solamente en inglés en Lengua también. Porque se está descuidando esa parte.

Docente-investigador: ¿En serio?

Profesor: Sí, se está descuidando y me parece un punto fundamental...

Docente-investigador: ¿A qué se debe que esté ausente?

Profesor: Porque generalmente y eso es lo que yo crítico mucho del CLT. Está bien que se comprenda, o sea que el mensaje se comprenda o que se tienda a la comunicación pero no hay que descuidar. Generalmente, pienso yo, no, porque la verdad nunca fui muy fanático (risas del profesor), por decirlo así, del CLT. Generalmente tiende a descuidar la gramática en un afán de conquistar esa comunicación que todos queremos en inglés, se descuida un poco la gramática y ahí es donde genera conflictos por ahí en...yo digo que el CLT se puede aplicar ya, se puede aplicar paralelamente a otros métodos pero se aplica mejor cuando ya hay un conocimiento amplio del idioma. Es más fructífero, digamos, en ese sentido. Yo siempre me incliné más hacia el Conductismo que hacia el Constructivismo, no obstante pienso que tendría que volverse un poquito sobre los pasos de la parte del análisis de oraciones.

Docente-investigador: ¿Es la base de todo decis vos, la gramática, o no? ¿Se puede dar inglés sin dar gramática?

Profesor: Para mí no se puede. Para mí, particularmente no se puede. Para mí, no. Para mí no, más allá de que muchas personas, muchos autores y muchos críticos digan que uno no aprende desde la gramática, que uno aprende por imitación, que uno aprende por...

Docente-investigador: Repetición.

Profesor: Repetición, sí. En parte es cierto, uno aprende así. Uno aprende así porque tiene todo y absolutamente todo el tiempo de todo el día para aprenderlo de esa manera. En un ambiente en el cual uno tiene 80 minutos o 120 a la semana, minutos, a la semana, uno no puede aprender de esa manera, por lo menos, no sin tener un

bagaje de conocimientos suficiente como para poder comenzar a hablar, comenzar a hablar con significado, o sea, sabiendo lo que estoy diciendo.

Docente-investigador: Coherencia.

Profesor: Claro, teniendo una coherencia. Eso, para mí, es principal. Para mí la gramática debería ser el eje fundamental sobre el cual se estructure la práctica docente en cuanto al inglés, a la enseñanza del inglés, para mí.

Docente-investigador: ¿Está plasmado dentro de tus proyectos áulicos los aspectos gramaticales? ¿Qué aspectos gramaticales aboras cuando das gramática? ¿Estructura? Me dijiste traducción, aparte de la traducción ¿Qué más?

Profesor: Traducción, producción de oraciones. Hacemos hincapié en el conocimiento de cada una de las palabras, los artículos, lo vemos cuál es indefinido, definido, zero article. Hacemos hincapié también en el contraste entre la estructura gramatical del castellano y del inglés. Siempre tendiente a la comprensión de la oración y comprensión del texto que se aborda. Generalmente vemos la parte de oraciones en afirmativo, negativo e interrogativo. Si bien todavía no alcancé en el área que me toca, no es cierto, en el Orientado a ver voz pasiva, sí lo vemos implícito en los textos, porque sí o sí hay voz pasiva en los textos, lo vemos y en la traducción se comprende más allá de que no se lo toque como tema. También se ve condicionales pero implícito no de forma explícita. Sí lo vamos a ver ya a fin de año a condicionales en cuanto a la parte del Orientado de Programación porque en Programación, en la parte de escritura de los códigos, aparece la estructura "if". Entonces tenemos que tocar ese tema sí o sí, es prioritario, es prioritario. Por eso tiene una exigencia un poco más elevada que las otras dos modalidades, es así, tal cual

Docente-investigador: ¿Qué recuerdos te traen la enseñanza de la gramática cuando eras alumno en la escuela secundaria?

Profesor: Qué recuerdo.

Docente-investigador: Así brevemente.

Profesor: Generalmente me pasó a mí...

Docente-investigador: Secundario y terciario.

Profesor: Sí, en la secundaria, eh siempre...como tenía un poquito de conocimiento del inglés, por ahí, y eran contenidos mínimo, nosotros no desarrollamos mucho de

gramática. Si bien era enfocado a la gramática, yo me acuerdo que habían en ese entonces, muchos baches, yo experimenté mucha frustración en cuanto a los contenidos porque por ahí las fotocopias con las cuales nosotros trabajábamos no estaban...no nos explicaban mucho y eran simples ejercicios de completamiento. Entonces, de alguna manera, era de repetición.

Docente-investigador: ¿Hasta ahora se hace?

Profesor: Se hace. Pero yo trato de evitar las maneras o los modos que a mí no me significaron un aprendizaje. No es solamente evitarlos, eh, al no dar fotocopias, por ejemplo. Sí necesitamos de fotocopias, sí necesitamos de ejercicios pero necesitamos del ejercicio y de la explicación del ejercicio, mucho más que del ejercicio en sí, la explicación y el chequeo. El chequeo es fundamental para realmente ver en qué...cuánto de la clase le llegó a los chicos. O sea, cuánto de esos contenidos...por lo menos, a mí no me tocó eso. Practicamente un 20 %...

Docente-investigador: Era fotocopia, fotocopia.

Profesor: Era fotocopia y nada más. Era practicamente, completar la fotocopia...

Docente-investigador: ¿Lectura?

Profesor: Nada. En mi secundario, nada.

Docente-investigador: ¿Terciario?

Profesor: No, terciario sí. Tuve, la verdad, tuve, buenos profesores.

Docente-investigador: Sí, tuvimos gramática I y II.

Profesor: Claro, tuvimos, pero, más allá de eso, eh...fue una cosa diferente. Yo no esperaba ese estudio de la gramática en el Profesorado. Estábamos acostumbrados al inglés de la secundaria.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: En donde no había profundización. No habia nada practicamente. Era inexistente el análisis gramatical y bueno, eh...uno se adapta.

Docente-investigador: Se adapta.

Profesor: Se adapta. Y una vez que uno empieza a tomarle el gusto e incluirlo en su vida más que nada, porque la verdad que ayuda a participar de Foros. Yo tengo amigos ingleses, canadienses, australianos, en Europa todo. Mexicanos que también, al tratar entre todos, hablamos inglés entre todos, entonces el mexicano también (risas del profesor), a veces...yo supe que era mexicano cuando un día utilizó algunas palabras en castellano entonces le dije: "¿Qué pasó que?" "¿De dónde soy?" me dijo, "de México". Entonces es la inclusión del idioma en la vida de uno. La idea es que los chicos que están tan conectados hoy por las redes sociales, amplíen también su mirada y su horizonte, su cultura, su conocimiento a través del idioma. Una vez que uno empieza, no solamente en el inglés, hay otros idiomas, pero el inglés como que se volvió la lengua standard del mundo, así que, eh, amplían su horizonte, leen otras cosas, pueden leer otros periódicos, tratar con otra gente, hablar sobre otro tema, más los técnicos si realmente lo hacen a consciencia, supongo que en su profesión van a necesitar mucho de inglés, y la idea es que ellos realmente salgan preparados.

Docente-investigador: ¿Y tu experiencia como docente enseñando gramática? ¿Se puede ver algunas diferencias entre la enseñanza de hace 20 años atrás y la de ahora o no?

Profesor: Sí, sí, sí. Se nota la diferencia. Se nota la diferencia. Yo trato de hacer una mezcla entre la gramática y prácticamente todo lo que esté en contacto con la vida del alumno.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Entonces, de alguna manera, eh, analizamos sí oraciones, escribimos muchas oraciones, en el Ciclo Básico principalmente, escribimos mucho, eh, muchas oraciones pero esas oraciones giran en torno a la vida del alumno.

Docente-investigador: Claro.

Profesor: Tiene que ser significativo porque tiene que estar impreso su entorno. Trato de que su entorno esté impreso porque si hablamos de la parte solamente mecánica o la parte solamente la que aparece en los libros por ahí se desdibuja. La realidad de los libros no es la realidad del alumno de Formosa.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Del 2017. Entonces al no ajustarse a su realidad, lo ven como algo totalmente abstracto, que carece de sentido para ellos. De esa manera es muy difícil aprender para un alumno, entonces trato.

Docente-investigador: No le da importancia.

Profesor: No le da importancia porque no lo entiende, no lo va a entender y no quiere entenderlo. Básicamente no quiere entender. Lo puede entender, sí, pero no lo quiere entender porque lo ven ajeno a su realidad y tiene razón. Entonces hay que adaptar esos contenidos a la realidad de la provincia a Formosa, a la Fauna, a lo que viven cotidianamente. Entonces es muchísimo más significativo, se animan a hablar, cambia el tono de la clase. Para mí fue frustrante las primeras prácticas, gramaticalmente hablando, hasta que encontré ese hilo de cómo encararlo y ahí sí dio muchísimos resultados. Subieron mucho el nivel de los chicos. Subieron mucho el nivel y a mí lo que más me interesa es que sepan lo que están diciendo. Eso era lo que me pasaba a mí. A mí me pasaba que yo completaba todo, todo con el tiempo verbal en su forma correcta, la partícula negativa en su lugar, el artículo estaba en su lugar, pero yo no sabía qué era lo que estaba diciendo. Tenía muy poco de conocimiento o un conocimiento no tan acabado como para comprender o saber por lo menos el significado.

Docente-investigador: Mentalmente hacías.

Profesor: Era algo mecánico. Era algo mecánico. Entonces no era significativo. Practicamente no sirve, porque podría hacerse con cualquier otro símbolo y lo van a completar, son símbolos, ellos lo toman como símbolos. Es algo abstracto, que ellos saben que donde va X va X, donde va Y va Y y no tiene significado. La idea es que tenga significado y que tenga un significado para ellos también.

Docente-investigador: Claro.

Docente-investigador: ¿Qué tomás en cuenta/qué aspectos para planificar tus clases? ¿Objetivos? ¿Conocimiento?

Profesor: En general, eh, 1° año y 2° año, lo que se toma en cuenta o lo que yo tomo en cuenta por lo menos, es que ellos manejen un vocabulario que les permita expresarse. Para que ellos sepan ese vocabulario de una manera en la que puedan utilizarlo, necesitan de gramática. Entonces vamos, vocabulario y oraciones.

Vocabulario-oraciones. Después de eso, la parte de pronunciación. O sea, todo en la misma clase. Son 120 minutos, tratamos de que...

Docente-investigador: Se vinculan todo.

Profesor: Se vinculan todo. Exactamente. Damos vocabulario con su traducción al castellano o por lo menos su aproximación. Realizamos oraciones sobre ese vocabulario o un vocabulario relacionado cuando ellos tengan conocimiento previo o un conocimiento de alguna otra fuente, y después trabajamos la pronunciación para que al finalizar la clase o en la siguiente clase, en una clase de repaso, podamos trabajarlo oralmente. Oralmente en forma de pregunta, oralmente en forma de una exposición en el pizarrón, y siempre...soy particularmente propenso hacerlos pasar de a dos...

Docente-investigador: O de a uno.

Profesor: De a uno o de a dos. Generalmente los hago pasar de a dos.

Docente-investigador: ¿Se animan a hablar? ¿Participan?

Profesor: Cuesta. Cuesta, hay alumnos que no quieren. Son reacios a...porque están en esa etapa y cuesta. Yo hablo mucho con ellos en ese sentido. Les digo que el miedo es un freno en sus vidas. Que no tengan miedo y menos en el ambiente que está. Todos nos equivocamos y de la equivocación, del error, es la única manera de aprender. El que no se equivoca es aquel que no sabe nada. Entonces, trabajamos desde ahí. Después de una charla, empiezan a levantar la mano, y de ahí empieza a surgir lo que tratamos de propiciar, que es: que ellos hablen. Obviamente no sale con lo que uno quisiera pero sale.

Docente-investigador: Se aproxima.

Profesor: Se aproxima, se aproxima y hay alumnos que lo hacen bien.

Docente-investigador: Es un proceso, porque nosotros no aprendimos así de un día para el otro, nos llevó años para...

Profesor: Por supuesto. Cuesta mucho y cuesta mucho a su edad porque es la aprobación del grupo de pares y el grupo de pares que, en este caso, pasan todo el día juntos, puede aumentar o disminuir su status dentro de ese grupo y ellos ven, lo ponen a eso primero. Yo hago hincapié en la valentía de ellos al pasar, entonces van tomando...

Docente-investigador: La predisposición que es lo fundamental.

Profesor: Claro, y más se animan por el vínculo que trato de generar con ellos. Que en muchos casos es muy bueno, muy bueno. Hace no solamente a la apropiación de los contenidos, sino también para nosotros como profesores, hace prácticamente...nos da más ganas de seguir, nos da más ganas de seguir. No es un trabajo como otros que por ahí pesa o...yo vengo todos los días con todas las ganas y así salgo.

Docente-investigador: Aparte se transmite eso en los alumnos, las buenas ondas, la voluntad que tiene uno de enseñar.

Profesor: Claro, se evidencia. Sí, en todo. Sí, sí, se evidencia mucho eso, pero en este caso en el área, tenemos la profesora X (es la otra docente participante de esta investigación y que forma parte del plantel de esta institución) también. Aprendí mucho de ella, ese vínculo con los chicos, prácticamente viene de manos de ella, así que...

Docente-investigador: Cuando evalúas, ¿incluís todos los temas para el trimestre, todo lo desarrollado o eliminás? ¿"Selecciono", "clasifico", "priorizo", cómo hacés?

Profesor: En realidad, trato de incluir todo. Más allá de que esté en desacuerdo totalmente con el P.A.I.R, que realmente limita mucho lo que se quiere lograr desde el área, fue en mi caso, obviamente lo tenemos que hacer porque es...

Docente-investigador: Obligación.

Profesor: Obligación, pero yo evalúo el proceso del alumno, el aprendizaje total a través de todo el año, todas las clases. Y evalúo mucho realmente qué logró con el inglés. Porque muchas veces decimos "sí, puede hacer oraciones", pero no es tan consciente de lo que puede hacer. Me pasó, me han pasado que alumnos que yo tenía como 10...

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: En momentos se quedan mudos al momento de hacerle una pregunta en frente a otra gente. Y hay otras veces que alumnos que uno decía "no", "vienen..."

Docente-investigador: Te sorprenden. Que nunca participó.

Profesor: Que nunca participó. En ese momento o se iluminó o directamente...y se expresa de una manera tan suelta con el idioma que uno dice "bueno, eso es lo que quiero, es lo que se busca". Ojalá todos pudieran llegar a eso porque la realidad es

esa: la utilización. Lo que yo quiero como profesor es que mis alumnos utilicen el inglés, hay algunos que me hacen chistes.

Docente-investigador: ¿Pero lo utilizan de forma oral solamente?

Profesor: No, no, no. De forma oral y escrita, pero no tengo mucho tiempo con ellos. ¿Dónde lo evidencio yo? Cuando nos cruzamos, en el pasillo. No solamente el “Hello teacher”.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Sino, hay muchos chicos que por ahí, eh, se expresan más, “It’s very hot”, me dicen.

Docente-investigador: Mmm.

Profesor: En 1° año o expresiones de ellos.

Docente-investigador: Palabras sueltas.

Profesor: Sí, palabras sueltas que son adecuadas al momento en las cuales las utilizan, que es la idea. La idea es que ellos puedan apropiarse del lenguaje. Y hay producciones escritas que también me sorprenden bastante. Me sorprenden bastante.

Docente-investigador: ¿Siempre reflexionas?

Profesor: Siempre.

Docente-investigador: ¿En qué momento?

Profesor: Como la mayor parte de la tarde me da tiempo para programar y para pensar. Yo siempre estoy, en todo momento prácticamente de mi día estoy pensando en qué...

Docente-investigador: Qué voy a hacer mañana.

Profesor: Qué voy a hacer mañana y qué estrategia más que nada voy a utilizar con ellos porque...

Docente-investigador: ¿Pero en base a qué reflexionas? ¿A lo que “hice”, a lo que “no hice” o lo que “pude haber hecho”?

Profesor: Claro, en base a qué, al grupo-clase y a sus intereses, a lo que me resultó positivo en algún momento, las actividades en donde las cuales los chicos se engancharon muchísimo. Sí, a veces tratamos algunos juegos también y genera bastante, bastante buenos resultados. Por ahí el juego, no es que lo incluyo siempre porque obviamente es un ambiente diferente a lo que están acostumbrados y a lo que por ahí se trata de implementar a nivel institucional, no?, es un poquito más serio. Pero de vez en cuando, nunca está de más sorprenderlos con algún juego. La verdad que nunca está de más y se enganchan mucho, nos reímos mucho. Justo la vez pasada le estaba diciendo, hice un árbol genealógico con ellos y empezaron las cargadas y bueno, y un poco, es un poco de todo, no? y pero se enganchan, se enganchan, que es lo importante.

Docente-investigador: Es importante motivarlos, porque por ahí...

Profesor: Sí, la motivación es fundamental. La motivación es fundamental. Vale mucho más motivarles durante 30 minutos y que pasen 80 prendidos a la materia a no motivar y pasen los 120 minutos haciendo ejercicios por obligación. Porque el efecto y el aprendizaje es totalmente diferente. Totalmente diferente. Se nota en los exámenes. Se nota en los exámenes. Y en los exámenes, estamos, eh..., como somos diferentes los profesores, tratamos de que los exámenes sean uno sólo. Uno sólo para todo el grupo. Todo 1° año tenga un solo tipo de examen, que esté al mismo nivel. Tratamos de nivelarlos a todos. Obviamente los contenidos van a ser iguales porque es el Programa para 1° año.

Docente-investigador: Las actividades sí cambian.

Profesor: Las actividades sí, pero el nivel, tratamos de que se... nivelarlos a todos, para arriba siempre. Y los que exceden, como me ha pasado, que hay alumnos que terminaron 1° año prácticamente sabiendo contenidos la mitad de 2° año, obviamente no todo el grupo, pero mientras se pueda, hay que explotar eso. Sí, y siempre para arriba, siempre nivelar para arriba.

Docente-investigador: ¿Qué opinas sobre la interculturalidad, sobre el respeto mutuo del otro, la diferencia, los valores?

Profesor: Se trabaja muchísimo.

Docente-investigador: ¿Hmm?

Profesor: Se trabaja muchísimo. Eso es primordial. Se trabaja muchísimo. Todo lo que atañe al respeto por la humanidad prácticamente, se toma como regla fundamental.

Docente-investigador: Aparte nuestra provincia es una ciudad que es fronteriza y alberga muchas culturas, muchas lenguas.

Profesor: Hay muchas culturas.

Docente-investigador: El Guaraní, por ejemplo, que por ahí muchos chicos hablan.

Profesor: Sí, hay muchas culturas y hay muchas...no digo falta de respeto, pero hay muchos prejuicios también en la zona. Por ahí se tratan mal y hay que tocar...o sea, yo particularmente freno la clase cuando hay una clase de insulto por el color de piel, por algún gusto en particular musical o un corte de cabello o lo que sea. Se para la clase. Porque no le sirve a la clase que haya discordia o que se insulten de esa manera.

Docente-investigador: Bullying.

Profesor: El bullying. Se trata mucho. Hay muchos chicos que sufrieron bullying acá en esta zona.

Docente-investigador: Y siguen.

Profesor: Y siguen, sí, pero no me tocó nunca, hasta ahora en lo que estoy en el colegio de tener un caso particular en mi hora con mis alumnos. Y trato de generar esa confianza entre ellos también para que no haya, eh...

Docente-investigador: Diferencia.

Profesor: Para que no haya diferencia. Claro, no haya diferencia porque es la diferencia que hay entre nosotros la que hace que el bullying sea...

Docente-investigador: Se propague.

Profesor: Sí. Porque al haber una diferencia, ellos son muy rápidos a la hora de separarlos, separarse. Son muy rápidos. Se agrupan según tal cosa o tal otra y es muy rápido el estar incluido al estar excluido. Entonces, se trata de que no pase eso. Se trata mucho.

Docente-investigador: ¿Vos decis que es interesante incluir aspectos tecnológicos y de la interculturalidad dentro de los Programas áulicos?

Profesor: Sería interesante, sí. La verdad nunca, nunca pensé más allá, como te decía antes, nunca pensé en la inclusión particular así como...

Docente-investigador: Como contenido.

Profesor: Como contenido. Sí como expresiones dentro del lenguaje, como te venía diciendo. Pero no como contenido. La verdad no lo pensé. Lo voy a meditar ahora. No lo había pensado.

Docente-investigador: Me dijiste que te gustaba la parte Conductista ¿Qué me decis del...?

Profesor: ¿Del Constructivismo?

Docente-investigador: Sí.

Profesor: Como te decía antes también, me parece muy, muy, muy bueno pero solamente cuando tienen los contenidos necesarios como para explotar el Constructivismo. Es difícil que alguien que no tenga la estructura o la gramática suficiente pueda expresarse de manera correcta. Por ahí, puede expresarse pero no de una manera correcta. La idea es que se exprese y de manera correcta. Ahora, se puede, se puede llegar a implementar. Yo soy partidario de que se implemente pero en el Orientado recién. En el Básico, soy un poco más Conductista.

Docente-investigador: Haha. Igualmente, ¿La que sustenta tus prácticas es la Conductista?

Profesor: Sí, sí. Sustenta la Conductista. Tal cual. Es por la carga horaria, por la carga horaria, sí. Si fuese una...

Docente-investigador: ¿Vos decis que el tiempo es un factor muy importante que juega a favor o en contra, en este caso, en tu...?

Profesor: El tiempo obviamente es el factor determinante en cuanto a la calidad de los contenidos. Eh, una persona que estudia 40 minutos lo que sea, es muy poco probable que supere a alguien que estudia 120 minutos, sí. Entonces, el tiempo es fundamental y más en cuanto a una lengua que no es algo...que no es un objeto de estudio sino es una herramienta. Y para apropiarse de esa herramienta, uno tiene que practicar, por eso, cuesta mucho, cuesta más que otra materia. Pero, claro, al estar en la lengua natal es mucho más fácil apropiarse de esos contenidos. Cuando uno no conoce por ahí se queda o por ahí falta o por ahí no completa la carpeta, se va atrasando y eso

genera realmente problema en momento de evaluar su aprendizaje. De todas maneras, como es un proceso, tienen tiempos para que...para alcanzar o si se atrasan poder completar ciertas etapas. Tienen tiempo, no es que se les corta las alas de entrada. No, no, no. Tienen tiempo, lo único que necesitan es un poco de responsabilidad, un poco de motivación y después vamos solos prácticamente. Surge. Va surgiendo.

Docente-investigador: ¿Hay algún aspecto que desearías incluir, recomendar, sugerir para este proyecto investigativo? ¿Inclusión de algo, exclusión de algo: Gramática, Tics, Interculturalidad?, algo que vos digas, “bueno, esto podría ayudar a la enseñanza del inglés a nivel local-Formosa”

Profesor: Formosa. Bien, eh...siempre uno piensa cómo puede mejorar su práctica, y uno también siempre, como profesor de inglés siempre tiende a atarse a libros y a...me parece que la selección de contenidos bibliográficos y materiales áulicos, podrían mejorar. Se podría mejorar en cuanto a...por ejemplo, en biblioteca tenemos libros que la verdad algunos son buenos y otros son regulares. Podrían haber mejores libros. Es cuestión de buscar y...buscar algún libro mejor como para que se adapte a lo que queremos hacer.

Docente-investigador: ¿Cómo se podría hacer eso? ¿Solicitar, pedir al Ministerio?

Profesor: Al Ministerio. Eso escapa un poco del...

Docente-investigador: ¿Organizarse por área...?

Profesor: Tendría que organizarse por área y la idea es de una petición al Ministerio, sí. Desde ya un material específico.

Docente-investigador: Actualizado.

Profesor: Mucho más, exactamente, actualizado. Más allá de que tengan...

Docente-investigador: Teniendo en cuenta la Modalidad, no? Porque por ahí si es de “Humanidades” por ejemplo, no te sirve a vos porque no es la Modalidad.

Profesor: Pero para el Ciclo Orientado sirve, pero que esté más actualizado. Aparte de eso, lo que necesita, pienso yo, que tenemos que pagarlo nosotros, pero inglés necesita un proyector. Es muy necesario en esta época, en cualquier parte del mundo, necesitamos un proyector para hacerlo más significativo, para que lo palpen más, para que lo vean.

Docente-investigador: Aparte lo visual ayuda mucho, no?

Profesor: Lo visual. Atendiendo a eso, hay alumnos que tienen una memoria visual, mucha mejor memoria visual que auditiva o las capacidades de cada uno o a los colores, o al impacto visual que pueda tener y que pueda generar en ellos también un poco de motivación para...o también temas de cotidianos de ellos que puedan generarles ese interés necesario para aprender algo. Esa es la...

Docente-investigador: La sugerencia.

Profesor: La sugerencia.

Docente-investigador: Muy interesante.

Profesor: Tendría que procurarse eso.

Docente-investigador: Hmm.

Profesor: Para mí los profesores también, más allá...podemos comprar un proyector, pero tendría que ser una herramienta prácticamente a disposición.

Docente-investigador: Tu antigüedad, ¿Me dijiste o no? Hasta ahora.

Profesor: Dos años.

Docente-investigador: Dos años, ¿Comenzaste acá o no?

Profesor: No. Comencé en otro colegio.

Docente-investigador: ¿Por qué decidiste ser parte de este trabajo investigativo?

Profesor: Dos razones fundamentales: La primera es que lo conocía. Sé de su trabajo, sé de la trayectoria que tiene, de la responsabilidad que usted tiene, porque fue mi profesor en el Profesorado, por esa...esa parte subjetiva, esa parte emocional que también uno genera como profesor-alumno. Y por otro lado porque es la primera vez que escucho que alguien está haciendo una investigación de este tipo acá en Formosa. La verdad no conocía, no escuché nunca, ni en la época de estudiante, que por ahí uno está al tanto de esa cosa, no escuché que nadie haga un trabajo de esta...

Docente-investigador: ¿Te gusta la parte investigativa?

Profesor: Siempre, siempre me gustó y seguramente en algún momento también voy a tratar de abordar algún que otro proyecto. Pero sí, la investigación es la base de cualquier superación en cualquier campo. O sea, sin investigación, no progresa nada.

Docente-investigador: No se avanza.

Profesor: No se avanza, se queda. Entonces, me parece que al investigarse se tiene que tomar datos reales. Se tiene que realmente tener una consciencia de lo que se está haciendo y a qué se quiere llegar y tener ganas de que se puede, del progreso, o sea, esa...

Docente-investigador: ¿De contribuir no a...?

Profesor: De contribuir.

Docente-investigador: A la educación formoseña, a un avance más sobre la enseñanza del inglés que por ahí está medio oculta, entonces es importante dar a conocer lo que se enseña.

Profesor: Exactamente, que es fruto de una investigación previa, todo avance. Así que eso, más eso y lo anteriormente mencionado.

Apéndice 4i: Entrevista realizada a la docente N° 9

Título del proyecto: “Una mirada introspectiva sobre la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera en las Escuelas de Nivel Secundario del circuito cinco de la ciudad de Formosa: *una perspectiva anclada en la cognición del docente*”

Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación, UNLP-Argentina (FaHace)

Docente-investigador: *David Nuñez*

Seudónimo del/a profesor/a participante: *Susana*

Código: *Docente 9*

Entrevista realizada: *02 de Junio del año 2017*

Seudónimo de la institución educativa participante: *E.P.E. T° 6*

Duración: *55: 08*

Docente-investigador: ¿Naciste en la ciudad de Formosa?

Profesora: Es así. Argentina-formoseña, no en la ciudad, en el interior de Formosa.

Docente-investigador: Hmm ¿En qué parte?

Profesora: En Comandante Fontana.

Docente-investigador: Muy interesante.

Docente-investigador: ¿Por qué decidiste ser profesora en inglés?

Profesora: Profesora en inglés es una cuestión del destino, creo.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Fue una preparación durante años desde mi infancia que me permitió adquirir la lengua. Porque en un principio era ir a la clase pero de alguna manera uno la iba asimilando si bien no eran tantos los medios tecnológicos que teníamos a nuestro alcance como para ser favorecidos como hoy en día con la audición, la escucha de lo que hoy los chicos tienen como ventaja como un plus. Sin embargo, creo que uno fue tomando un poco por la incursión de mi papá en la radio de *Buenos días América*, y todo lo que tenía que ver con un poquito de escuchar inglés por ahí y

uno va adquiriendo sin querer, entonces, después las clases fueron muy llevaderas. La buena historia de mi profesora. Porque tuve dos profesoras en la infancia, pero eso...

Docente-investigador: Te marcaron esa...

Profesora: De marcarte porque ella había sido azafata, recorrió el mundo, la segunda de mis profes y bueno, eran muchos estímulos, para lo que... ya sabía trabajar con criaturas. O sea, fue eso, creo, que el estímulo. La motivación a tiempo.

Docente-investigador: Muy interesante la...

Profesora: Y más adelante fue un medio de vida que lo terminé adoptando, quizás no como una decisión de primera, pero descubrí que era lo que me gustaba. Conseguí trabajo rápido. Porque por ahí, uno sueña desde niña, como estudiante de inglés, uno sueña con ser azafata como mi profe, o salir en el programa de televisión como traductora, ehm... me gustaba mucho la Carrera de Periodismo pero terminé para este lado y terminé encontrando la vocación acá.

Docente-investigador: ¿Te gustó?

Profesora: Me gustó.

Docente-investigador: Hasta ahora.

Profesora: Me sigue gustando aunque a veces, este, ya el tiempo te diga, la máquina te diga... el organismo te diga "bueno, necesitas más reposo", la difonía que tengo en la voz tiene que ver con eso también, con el hecho de pedir que los alumnos tengan su granito de colaboración para poder aprender y eso nos lleva a los profesores de inglés a tener mucho speaking todo el tiempo, repitiendo todo el tiempo y reiterando cosas para ver si podemos darles esa pronunciación más o menos aproximada.

Docente-investigador: ¿Haces uso de la repetición, profesora?

Profesora: ¿Cómo?

Docente-investigador: ¿Haces uso de la repetición?

Profesora: Hago uso de la repetición y de la reiteración en diferentes formatos. En diferentes contextos.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: La repetición, para mi es necesaria en cuanto marcar modelo de pronunciación.

Docente-investigador: Hmm.

Profesora: Cuando tenes que trabajar una lectura, una pequeña práctica de la oralidad y el chico necesita que vayas sobre lo mismo. La aproximación al sonido.

Docente-investigador: Que se aproxime, que no sea exacto, porque por ahí cuesta...

Profesora: No lo vamos a lograr. Como somos nacidos de acá, va a costar encontrar gente que realmente tenga un sonido, fonética igual a un nativo, pero por lo menos, la aproximación. Trabajo también los sonidos de la fonética, con la simbología del alfabeto fonético internacional y eso me lleva a mucho modelaje, ahí es donde tengo repetición, difonía, cansancio, y a veces, ya creo que es una etapa cumplida. También con mis años de docencia.

Docente-investigador: ¿En qué año egresaste de la Carrera?

Profesora: Ehm...egresada, egresada, 2001.

Docente-investigador: 2001.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: Y tenes una antigüedad de...? aproximadamente

Profesora: En este momento, 32 años.

Docente-investigador: 32 años.

Profesora: Sí, cumplidos. Porque viste que antes no teníamos Profesorado de inglés en Formosa, viviendo en el interior fue difícil. Eh...tuve que venir a cursar, viviendo mi familia numerosa allá, iba y venía y tuve que hacer así el Profesorado. Previamente me había recibido de Maestra de grado, que fue lo que me dio un primer título docente y había terminado el curso del Instituto Chaqueño Puerto Inglés, después el Cambridge, pasé el First Certificate y bueno, y sí, hice esto...pero sí, son 32 años.

Docente-investigador: Que bueno, bastante experiencia en el ámbito educativo.

Profesora: Digamos. Tanto aprendizaje constante.

Docente-investigador: Claro, uno va...

Profesora: Uno va acumulando aprendizajes.

Docente-investigador: Porque es un proceso.

Profesora: Es un proceso.

Docente-investigador: Porque uno nunca termina de aprender.

Profesora: Con tanta plasticidad del cerebro, aprendés todos los días y aunque sea para reacomodar.

Docente-investigador: Todos los días. Con los alumnos mismos y los alumnos de nosotros.

Profesora: Para reacomodarte para la sociedad nueva.

Docente-investigador: La nueva generación del siglo XXI.

Profesora: Exactamente. Las tendencias de los adolescentes.

Docente-investigador: ¿Cuál es tu cargo actualmente en este establecimiento educativo?

Profesora: Tengo horas como profesora de inglés, un cargo a la mañana y otro a la tarde. Tengo el Ciclo Básico y el Superior.

Docente-investigador: Superior. Mm.

Profesora: En ambos niveles.

Docente-investigador: ¿Cómo es tu relación con los alumnos, la comunidad educativa?

Profesora: Con los alumnos, es muy comunicativa. Todo el tiempo me manejo en castellano. Los ejemplos son en inglés, lo que se escribe algunas, muy poquitas veces, por ahí las traducciones en el pizarrón, pero sí les hago los *checkings of understanding* constantemente.

Docente-investigador: Hmm. ¿Al final de cada actividad o antes de que termine la jornada?

Profesora: La presentación tenés en castellano después se trabaja lo que...

Docente-investigador: ¿El *checking* lo hacés individual, en pareja, grupal?

Profesora: Grupal y si ellos vienen y necesitan, están consultandome. Te podría mostrar las evidencias de la clase de hoy. Tenían que hacer una tarea sobre el verbo *to be*. Esto es una integración y evaluación de contenidos. Son alumnos de 2° año los de este curso. Están haciendo una producción escrita libre. Hicieron en las dos primeras horas y ahora guiada porque tienen que hacer la traducción.

Docente-investigador: La traducción.

Profesora: Ellos tienen que encontrar en las carpetas lo que ahí les pongo.

Docente-investigador: Ahh.

Profesora: Es super fácil, pero aún así a veces cuesta encontrar y se copia una oración por la otra, por ahí falta un poco de contención. Vienen, controlamos, rehacemos. Entonces, la relación es muy comunicativa.

Docente-investigador: Mmm.

Profesora: Y por ahí a veces también, saltan los nervios cuando me dicen: “no puedo”, “no me gusta inglés”, “yo no se hacer” y terminamos dando consejos cermones y clase de psicología para que las nenas, principalmente, puedan superar esta instancia, porque no es difícil. Es algo que, si bien es complejo, pero se puede superar.

Docente-investigador: ¿Te cuestionan siempre del por qué del inglés?

Profesora: Del por qué del inglés.

Docente-investigador: ¿Y qué les decis en ese caso, profesora? ¿Qué recomendaciones les das?

Profesora: La importancia, la necesidad actual, no sólo futura, sino presente de toda la información que se tiene en este mundo globalizado donde podemos acceder a cualquier página de internet. Y tenemos, tenemos los dispositivos tecnológicos con las consignas en inglés. Tenemos las canciones y toda la diversión que ellos puedan para acceder a canciones y películas y aún más los jueguitos de donde también tenemos mucha adquisición de la lengua, por suerte que la ponemos después en contexto y te manejan palabras como: “go”, palabra como “counter”. Tienen varias...

Docente-investigador: De usos diarios.

Profesora: “start”, de usos diarios, que ellos conviven con ese vocabulario.

Docente-investigador: Quizas ellos ni se dan cuenta que están usando pero están constantemente con el inglés.

Profesora: Claro. No solamente que ven la interpretación, accionan, con la Total Physical Response es inmediata que pueden ver: “¿Qué hago ahora?”, te sale “start” “¿Qué hago?”, te sale “go” “¿Qué hago?”, te sale “stop”, te sale “exit” y ellos ya saben cómo actuar.

Docente-investigador: Hoy dijiste: “lo tecnológico como un plus” ¿Hacés uso de lo tecnológico, de las tics, las netbooks? ¿Qué opinás al respecto? ¿Es importante la implementación de este nuevo entorno digital para la enseñanza de tu asignatura?

Profesora: Sí. Más que importante, como es paralelo al uso de los dispositivos tecnológicos. La facilidad que tenemos hoy en día comparando con lo que era hace treinta años, hoy los chicos pueden con un click tener el audio de una persona nativa, hablando, cantando en inglés. Es más, los chicos ahora, a pesar que hay algunos de interactores aunque no quieren saber nada de Justin Bieber, se tuvieron que bancar, bueno que trabajamos despacito en la primera y ultima estrofa donde habla inglés pero tomamos de ahí por ejemplo: “It’s such a blessing”, “you are”, “my sunrise” para el verbo to be. “This is how we do in Puerto Rico”, nosotros le pasamos a “in Argentina”. Entonces, estamos trabajando en contexto y si bien la tecnología nos permite tener mucho y de golpe pero es el whole language method el que por ahí me gusta más que lo aprendan de donde así como viene, después nosotros si tenemos tiempo de desglosar, de poner las piezas a partes, sacar y trabajar en detalle lo que es la gramática, pero así como la vida le viene, le viene compleja, le viene integrada ya y necesitamos que ellos sean capaces de aprovechar lo que los dispositivos hoy en día les proporcionan. Y si hoy les dio despacito, el tiempo que le corre, pues bien, trabajemos despacito.

Docente-investigador: ¿Qué opinás de las netbooks?

Profesora: Las netbooks, a mi entender fueron un lamentablemente, una implementación errónea. Porque no hemos tenido la capacitación suficiente, los docentes, cuando las capacitaciones venían, ya las maquinas no estaban. No hubo los accesorios suficientes para que esto se trabajara como debía ser. Fue una gran ilusión y una gran decepción. Porque también las netbooks si bien tuvimos la oportunidad de pedirles, yo a mis alumnos, les hacía traer material, pero mi gran ilusion era trabajar en

el aula paralelamente como para lo que fueron creadas, las netbooks. Algunos se los hemos dado, pero también se generaban desordenes, indisciplina. Entonces por ahí habíamos terminado prohibiéndolas y dejar que en la casa investigaran, eran que tipearan, trajeran, eh...por ejemplo, traían ya impresas las tareas o sino directamente las hacíamos en papel pero, podrían ir a la máquina para trabajar. Más que nada en los cursos superiores. Los inferiores eran como contagiarse con lo nuevo y esa ansiedad de querer tener todos los jueguitos, de querer competir uno con otro hacía que abrieran constantemente en el salón. Entonces, optamos como institución prohibir las netbooks. Y sí los celulares, les permitimos los celulares.

Docente-investigador: Para uso didáctico.

Profesora: No es tan adictivo y ellos sí pueden trabajar sí didácticamente pueden trabajar canciones, pueden sacar, inclusive, no estoy en contra de los traductores, pero en este momento no quiero que usen tanto porque les mandan a otro lado. Recién le decía a las chicas, tenían que hacer la traducción del verbo *to be* y le pusieron en presente simple. Metieron ahí interrogativo por el “Does”, entonces como que no era necesario, entonces les digo: “No, estás yendo por otro lado, hacé lo que tenemos en carpeta” así que volvimos. A veces también los celulares con sus traductores dan una falsa información, falso mensaje de que todo se puede. Y no es así.

Docente-investigador: Que no se quíen tanto.

Profesora: Como que con eso resuelven todo. Se abstraen de la realidad para irse y dejarse llevar lentamente por el traductor. Y ahí, donde las cosas están mal otra vez.

Docente-investigador: Hiciste mención a la traducción profesora, por lo que veo que el Grammar-translation method es uno de los métodos que utilizás y el Total Physical Response, no?

Profesora: Sí.

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesora: El Grammar-translation porque no podemos evitar en este período de incorporación de enseñanza explícita de la lengua donde todavía no se tiene ni el aprendizaje implícito ni la automatización de contenidos que es un largo proceso y que estamos de acuerdo a la cantidad de hora en disposición del chico todavía por necesidad de trabajar el bilingüismo. Si más adelante, si se tuviera más horas o si se

tuvieran talleres, donde se podrían abstraer de la lengua española creo que, en los cursos superiores se puede llegar hacer minimamente, tampoco es por ahí, lo que a mí me dio resultado. No digo que no lo sea, como realidad de otros colegas.

Docente-investigador: ¿Resultados en qué sentido? ¿En secundaria?

Profesora: En hablar inglés en secundaria todo el tiempo y abstraerse de la lengua materna. Para mí la interferencia es necesaria al punto de la liberación para evitar la ansiedad. Si el chico está muy ansioso con tantas palabras en inglés que tiene que codificar, creo que produce justamente un bloqueo una negatividad hasta que a lo mejor de a poco se iría desbloqueando. Pero en lo personal, en estos contextos escolares de esta institución, no logré, quizás sea una falla pero tras manejarme exclusivamente con idioma objetivo tanto en consigna como en contenido. Necesito ir por mi personalidad, quizás, necesito ir a las consignas a la lengua materna, los contenidos en inglés.

Docente-investigador: ¿Vas comparando?

Profesora: Voy haciendo comparaciones.

Docente-investigador: ¿Es importante la comparación?

Profesora: A ver, comparación por ejemplo, en algunas cosas, cuando... a ver me quedé con este temita de “such a blessing”, “you are”, “my sunrise”, voy a los recursos metafóricos y comparativos de lo que esta pequeña literatura de esa canción, de la lírica de ese tema nos proporciona. Para mí la comparación es constante provocada o no. Los chicos necesitan ir, con esta estructura mental de los dos años para arriba, recurrir siempre a su lengua materna. Para mí es eso. Si tuviéramos la oportunidad de trabajar con niñitos menores donde el aprendizaje o las condiciones de adquisición de la lengua son diferentes, uno podría ir y los chicos siempre recurren a aquel contexto en inglés que escuchó de su profe alguna vez, acá no. Ya las estructuras están armadas de la lengua materna y es imposible abstraerla y ponerla totalmente al inglés, cosa que por ahí fue un cambio y un proceso evolutivo practicado a lo largo de más de tres décadas, de estos años. Y me di cuenta que hay que volver a la lengua materna. Es mi opinión. Puede ser errónea.

Docente-investigador: Es importante.

Docente-investigador: Gramática. ¿Qué opinás de la gramática? ¿Hacés uso de la gramática, le das importancia?

Profesora: Eh...le doy la importancia que el contexto me pide. En cuanto a... puedo trabajar la canción de "Titanic". En primer año donde dice "love was when I loved you" y tenemos el pasado simple sin que eso determine que tenemos que enseñar el pasado simple en un 1° año básico. Sin embargo, si el tema amerita, como, bueno "qué tema les gustó en inglés", y es lo que ellos tienen como un recurso, del que podemos sacar vocabulario, bienvenido sea. No me hago problema, no me hago la idea tampoco de que tienen que saber la gramática completa de lo que estamos estudiando. Volviendo a este tema de "It's such a blessing", "you are", "my sunrise", y creo una oración más. Son tres oraciones que rescaté despacito. El resto está todo como vocabulario y si bien pueden haber cosas más complejas, yo me enfoco en lo necesario. Los otros vienen porque el ritmo pegadizo o porque el bum del momento les va a hacer aprender. Entonces, por lo menos me queda la importancia.

Docente-investigador: ¿Cuál sería lo necesario?

Profesora: Lo necesario en ese contexto de esa canción es que ellos trabajen, por ejemplo, el verbo *to be*. Lo necesario, lo que mi Programa me dicta. El Programa escolar que uno planifica el verbo "*to be*" en 1° año, "*have got*", "*can*" en 2°, vamos complejizando contenidos. Pero no necesito trabajar completamente un pasado simple en 1° año aunque sí puedo llegar a darles unos contextos donde lo usen al pasado simple que no sea mi objetivo desarrollar la gramática pero puede estar presente. Trato siempre de que el tema musical esté relacionado con el contenido, pero si por ahí surge un tema que ellos ya lo conocían y bueno, bienvenido sea. No voy a descartar "ah no porque..."

Docente-investigador: Conocimientos previos.

Profesora: Conocimientos previos.

Docente-investigador: Quizás los chicos traen un bagaje cultural bastante amplio, no?, entonces.

Profesora: Tal cual.

Docente-investigador: Vinculas eso con lo nuevo.

Profesora: Ahí es. Tienen tantos saberes que a veces no se dan cuenta de dónde vienen y los trabajamos igual. O el año pasado, con la *Copa Centenario*, y la información por ahí venía en pasado simple, las hemos adaptado. La pusimos en presente y copiamos de internet, qué era la *Concacaf*, la *Conmebol*, aprendimos un

montón. Hicimos maquetas en 1° año de los estadios de fútbol de Norte América. Fuimos hilando por ahí los contenidos. Sin embargo, alguna, eh... información que decía cuándo se fundó, cuándo pasó tal cosa. Había pasado. Pero nosotros la adaptamos, lo leímos.

Docente-investigador: La adaptación.

Profesora: La adaptamos y los chicos aprendieron igual. Entonces, no tenerle miedo a los contextos de escritura que viene con temas que no estaban planeados para ese nivel de enseñanza.

Docente-investigador: ¿Cómo fue tu experiencia aprendiendo gramática en la secundaria?

Profesora: Y eran años donde la enseñanza era mucho más guiada. La disciplina era otra y quizás las limitaciones mentales nuestras tenían que ver con lo que se nos decía que había que hacer. No teníamos por ahí tampoco tanta información disponible ni tampoco tantas ganas de ser difíciles ni revelarnos ante nada. Creo que, justamente esta revolución informativa y tecnológica para los chicos que están viviendo hace que tengan esta avidez por tanto conocimiento y a veces les provoca ansiedad y quieren saber todo, todo a la vez. En los tiempos de secundaria, de mi educación secundaria, era gradual, muy secuenciada, el verbo to be en 1° año, no salíamos de eso. Y los libros tenían todos esos el “English life”, el azul. Teníamos todos sobre verbo to be, no salíamos de ese contexto, que está muy bien, estuvo muy bien. Fue muy buen afianzador. Pero hoy en día, yo sí me animo a que los medios y la evolución lo determine.

Docente-investigador: ¿Y en el Profesorado, cómo fue? Gramática I, Gramática II.

Profesora: El Profesorado fue una...yo lo viví bien porque traté de tomar desde el aprendizaje empírico. Por esas cuestiones de la vida, yo no tenía todo el tiempo disponible para estudiar, entonces, siempre en los exámenes de gramática los hacía relacionando con los ejemplos y terminaba inventando a veces definiciones caseras en la propia mesa de examen y tuve la suerte que mis profesoras accedían a esas definiciones, a esos conceptos. Si bien no los manejaba de memoria, pero podía deducirlos y siempre tuve calificaciones altas, pero porque tenía el mastering de la lengua hasta cierto punto que me daba esa posibilidad y no tenía que ir a la memoria primero para después sacar. Sino simplemente recurría a lo adquirido desde niña.

Docente-investigador: Claro, los conocimientos previos que tenias.

Profesora: Los conocimientos previos me ayudaron a superar eso inclusive en muchas materias pero no fui una gran estudiante de todos los textos que nos daban igual pasé por buenas calificaciones pero siempre recurriendo a aquellos. Sí, la gramática que se nos daban era puramente gramática. Yo digo que es importante también tener una enseñanza de gramática fuerte necesaria en un Profesorado ahí no me aparto. Ahí si tiene que ser, creo, tiene que ser intensiva la enseñanza de la gramática.

Docente-investigador: Como la base sería.

Profesora: Para mí es el esqueleto, le veo siempre desde la lengua y ahí es importantísima.

Docente-investigador: ¿Y tu experiencia enseñando a esta nueva generación? ¿Han habido cambios entre esa década...?

Profesora: Muchísimos. Muchísimos cambios. De mis primeras experiencias de enseñar los cuadros de gramática, de tener el salón cubierto con láminas de todos los tiempos verbales, de hacer las hojas-sábanas las que usabamos para planificar cuadriculadas de doble hojas tamaño oficio que yo les hacía pegar dos o sea que en total eran 4 paginas a mis alumnos, para tener la disponibilidad de todos los tiempos verbales a mano y era recurrir primero “A ver, vamos por el present perfect continuous”, cuál era esa, había que buscar y a partir de ahí íbamos a la construcción de oraciones con algún cierto vocabulario. Era a partir de la gramática hacia la construcción de contexto. Hoy en día, es totalmente lo contrario. O sea, no me interesa tanto la gramática en ese contexto, sino al revés. Simplemente, interpretar los pasajes que nos conceden los libros o los textos que vienen de internet o las letras de canciones y ahí recién derivamos un poquito de gramática. Así es que, sí. Ha habido cambios muy importantes en la enseñanza de la gramática.

Docente-investigador: ¿Y la metodología también ha cambiado o no?

Profesora: Sí. La metodología también. O sea, yo ya muy pocas veces...

Docente-investigador: La de ahora, ¿Cuál es la metodología que uno aplica? Antes teníamos el Audiolingualism, el Suggestopedia, bueno y ahora hay cantidades.

Profesora: Y la suggestopedia, por ejemplo, es algo que necesitan los chicos. Vos les dejás trabajando, están relajados y están escuchando música en inglés. No importa que no estén accediendo linealmente a la traducción pero están ingresando a sus oídos como una sugerencia justamente a través de los sonidos y de la rítmica que a ellos les atrae, les cautiva lo que es la melodía y de ahí terminan repitiendo algo. Quizás en un principio no entiendan el significado pero les queda la asimilación de los sonidos para que después puedan producirlos. Se necesita mucho tiempo de exposición para tener los resultados: los outputs suficientes pero, creo que es uno de los métodos importante. Dejar que en las casas, inclusive, en algunas clases, escuchen mucha música en inglés. Para mí, es una de las nuevas alternativas, de hace años ya...

Docente-investigador: ¿Cuál usás? ¿Qué métodos usás? También tenemos la comunicativa que está muy de moda.

Profesora: Yo te puedo decir que tengo hoy en día una mezcla.

Docente-investigador: Una mezcla.

Profesora: Una mezcla de metodologías. Si bien la comunicativa es la principal, la suggestopedia es otra técnica que en sí me gusta. El whole Language Method me parece importante si ellos por ahí tienen la oportunidad de trabajar con el método CLIL, y ahí tiene como que de todo a la vez. Si tenés un método holístico implica lo que más o menos lo que yo estoy haciendo. Tiene un combo de gramática, tiene diversión, tiene movimiento y no quiero alumnos estáticos-pasivos, sí quiero activos, quiero que estén compartiendo. La resolución de problemas es constante, pero también es importante el trabajo con otros. No tienen carpetas cerradas en ninguna evaluación. Ellos recurren siempre a la búsqueda de conocimientos previos. Si bien me valgo de la memoria, me valgo mucho también...

Docente-investigador: ¿Es importante la memoria, no?

Profesora: Es importante la memoria. Pero es importante también la responsabilidad de haber hecho la carpeta completa. Si han hecho la carpeta, o si no vinieron pero pudieron hacer. Algo tienen que haber volcado de interés en esos días que dimos al principio, de hacer la carátula en inglés, por ejemplo. O después algunos temas de gramática que también de vez en cuando trabajamos, o las canciones, o descripciones con textos descriptivos de la lengua. Entonces, recurrimos a todo eso, después para hacer un resumen integrador de lo que une de interés con el contenido y tomo como

evaluación el proceso de trabajar. Si el alumno no me saca todas las oraciones que yo les pido como una Grammar-Translation Method, me importa mucho más, el hecho de haber intentado, de haber buscado, de haber estado...aunque me pongan “inesn’t” en vez de “isn’t” y o me pongan “ isn’t not” otra vez, pero bueno, por lo menos se lo estuvieron buscando. Tuvieron la idea aproximada de lo que es una estructura negativa. Y no me doy por vencida que me digan “esto yo no sé”. Intentamos una y mil veces. Ehm... la gramática es importante, pero también el contexto más que nada (una pausa ya que había terminado el horario de clase de la informante y decidimos continuar con la entrevista en el patio del colegio).

Docente-investigador: Bien profesora, ¿Qué opinas sobre las teorías, las múltiples teorías que existen? ¿La Conductista, la Constructivista? ¿Cuál sería la teoría que sustenta hoy tus prácticas pedagógicas?

Profesora: Bueno, la Conductista: Behaviourism, hoy en día ya no puedo volver a recurrir. Lo que sí antes, como te decía hace un rato, en otro contexto donde éramos más disciplinados, tenía éxito. Si bien hoy, existe cierto conductismo, también tenemos que tener los profesores cierto juego de cintura, para aceptar los contextos no educados, no disciplinados, de lo que somos de alguna manera parte o víctima. Decía la Dra Renata, Kein “que ya basta de libros para contextos educados”, sino que ver las nuevas propuestas” y ahí surgen las metodologías que incluyen: las CLIL, que hablábamos hace un rato también. Nosotros tenemos bastantes trabajos inter-áreas. Como es una escuela técnica, se tienen que integrar contenidos con Matemáticas. Las áreas tecnológicas, las áreas que tienen que ver con el perfil del estudiante. Trabajamos un poquito de Matemática, un poquito de vocabulario técnico...

Docente-investigador: De forma transversal, no?

Profesora: Sí. Horizontal. Hacemos la horizontalidad en esto. Lo único que sí trabajamos transversalmente es la Educación Sexual Integral que trabajo con...

Docente-investigador: ¿Es el ESI?

Profesora: El ESI.

Docente-investigador: ¿En qué consiste profesora?

Profesora: El ESI, consiste por ejemplo, en mi materia, en trabajar desde el primer momento “This is a baby”, “This is a boy”, “He is a boy”, y ahí, ya voy dándole el “He”, el “She”. Lo que también en un momento, primero ponemos en la carátula, por

ejemplo, sex: "male", "female", "transsexual". Les enseñó que significa la "T", que aparecen en los pasaportes, que aparecen en los documentos, en Europa, en España, en ciertos países de Europa. Entonces, que vayamos viendo qué es el "He", el "She", qué es el probable "It". El "It", hoy en día, para nosotros, tenemos ciertas acepciones, pero no sé si a futuro el "It" será un pronombre utilizado genéricamente para el ser humano. No sé si habrá un "He", un "She" o será nuestro "They", que usamos gramaticalmente correcto en muchos casos. Ahí vemos lo que es cómo nacemos, las características sexuales primarias, cómo nace la persona, cómo se va desarrollando los cambios en la adolescencia. Todo lo que tiene que ver con el crecimiento, las palabras "man", "woman", "women", "men", "female", "male". Trabajamos las características y hablamos mucho del respeto a la diversidad, de todo tipo: la sexual y lo importante en este contexto donde un ratito hablamos. Trabajamos por ejemplo, la canción "Imagine", donde John Lennon nos dejó el legado del respeto a la diversidad total y trabajamos un poquito en investigación en castellano: "¿Quién era él?", "¿Cómo fue su vida?", "¿Qué unió?", "¿Unió la supuesta raza?", porque ahí no usó la raza humana, pero unió países que estaban en la guerra, opinaba a favor, de todo, de la raza humana en general y evitar la discriminación. Entonces, son cosas que surgen como juicio crítico, a diario, te voy a decir a diario. Porque siempre hay ciertas actitudes que son un bullying, un acto de bullying o te rozan ahí. Entonces trabajamos constantemente esto, el respeto. El respeto a la diversidad y la educación sexual integral tiene que ver eso desde mi materia. Después trabajamos con canciones, entonces las canciones ¿qué traen? Traen un conflicto, o traen un agradecimiento a la vida o traen una historia de amor y las historias de amor de qué tipo son. Por ejemplo la de "Titanic", "¿Qué historia es?" "ah, él y ella". "Era un varón y una mujer y él murió", pero "podrían haber sido dos mujeres", "o dos varones" o "podría haber sido una abuela que falleció" o "puede ser que se fue simplemente a trabajar lejos y hace mucho que no le ve". No necesariamente habla de amor sino que se le aparece en sus sueños e ir entendiendo eso. Entonces, aceptar que tenemos chicos con diferentes tendencias sexuales. Tenemos padres con diferentes realidades que no son las clásicas, tipologías familiares tradicionales. Entonces, esa apertura nos da la educación sexual integral. Apertura a todo, al respeto y también como te decía de la diversidad de información técnica que estamos de una manera invitados a trabajar en los primeros años. Se trabaja Geografía, los países. 2º, 3º, trabajamos las Islas británicas, cuáles son los países que compone el Reino Unido. De dónde son esos cantantes que lo estudiamos. Se trabaja un poquito de música a la vez. Los instrumentos que intervienen. Un poquito de todos los contenidos porque atendemos

justamente a la diversidad como el que propone Howard Gardner con las múltiples inteligencias que tenemos, que siempre tuvimos y que a lo mejor no fuimos capaces en otras décadas de calificar favorablemente a alguien que no tenía la destreza lingüística-verbal o la lógico-matemáticas sino que estábamos solamente por buenos estudiantes o alguien quien pudiera andar bien en Lengua y Matemática. Ahora ya no. Tenemos los chicos que son excelentes, a lo mejor no son buenos dando gramática pero son excelentes cantándote, repitiendo a lo mejor una canción que a lo mejor no le dieron sentido, pero vos le das la posibilidad de compartirla con su compañero pasan a ser como alguien a quien se le tiene en cuenta hoy en día porque eran a lo mejor, los resagados del curso, los menos atendidos, porque tienen esas conductas, tienen algún déficit de atención, tienen no sé qué problemas, múltiples cada uno en sus hogares ...

Docente-investigador: Y tienen esa capacidad de...

Profesora: Y tienen esa canalización justamente.

Docente-investigador: Y juzgarlo no porque es malo. No.

Profesora: Escuchalo.

Docente-investigador: También decir: "Ah, este chico también es bueno", premiarlo por lo que hace, por las cosas buenas que hace.

Profesora: Ayer justamente decíamos, les dí la posibilidad que anotaran en el pizarrón las canciones que más les gustan y aparecieron mucho de metal, heavy-metal, "no señora, esos son todos diabólicos" me decían algunos. Les digo: "Bueno chicos, acá la libertad de religión primero". "Lo importante es que cada uno respete la religión del otro". Pero no quiere decir que alguien que esté mirando un dibujo así o los creadores de esas canciones, a esos creadores se les dio por hacer algo que llamaran la atención y revolucionaran a la gente. Tan sólo por eso no quiere decir y son capaces que los más creyentes si bien transmiten a lo mejor una imagen un poco conflictiva pero están buscando adeptos. Y hay que escuchar lo que ellos tienen para sacar. Y justamente ayer les decía: "acuerdense que el Papa hace poco nos dijo que todas las religiones están permitidas". El ateo es el que a veces más acepta a Dios pero no lo quiere decir o no lo quiere reconocer o tiene simplemente una aceptación a la creación y eso ya es ser una buena persona. Y los chicos que cantan o que les gustan la música heavy, porque a veces, hablamos ayer justamente de las adicciones, de las drogas, de cómo tratar a los entornos donde...a las personas que del entorno inmediato, sean víctimas de una adicción. Entonces que, no son los peores del mundo.

Sí ayudarlos a que salgan. No copiar las cosas que sabemos que nos hacen mal. Pero también tratar de escuchar lo que esas canciones de revolución, de protesta nos quieren transmitir. Y me vinieron con “rap God” de Eminem, algo así se llama. Y bueno, y los escucho. Para que vean que son atendidos y no importa que la canción no diga: “I love you”, pero que diga: “I hate you” ya es importante. Porque al mal, hay que tratarlo. Cuando te pasa algo malo, tenés que hablarlo, tenes que sacarlo, tenes que decirlo.

Docente-investigador: Aparte, lo importante es que le diste el espacio.

Profesora: Tal cual.

Docente-investigador: Para que ellos puedan volcar el gusto-desagrado.

Profesora: Es así. El gusto y desagrado, hay que respetarnos todos. Y qué importante fue cuando esos chicos que estaban atrás solos, como aislados, empezaron a ser atendidos por sus canciones que les dije que “sí”, que estaban muy buenas, y tuvieron una actitud diferente, se pusieron más cercano. Antes los veía como que no eran...

Docente-investigador: Y la actitud cambia. En este caso, cambia la actitud porque...

Profesora: Sí, genera un cambio importante.

Docente-investigador: Muy importante la iniciativa.

Profesora: Así que, ojalá que surga, que siga, como lo mío es muy provisorio. Estoy siempre tratando de dejar...a lo mejor se viene la última clase. Porque yo pienso “capaz que hoy ya sea mi última clase y esta tarde me llaman para avisarme “ya te firmamos ya la jubilación: esta señora ya está jubilada”, bueno, o la prejubilatoria. Siempre estoy pensando que hoy, quizás sería mi última clase en la secundaria al que voy a...porque yo estoy haciendo un duelo hace mucho. Voy a extrañar un montón. El duelo lo vengo haciendo hace año, no hace meses. Hace mucho porque siempre pensaba, bueno, cuándo me tengo que jubilar, después cuándo lo voy a hacer, cuándo voy a presentar los papeles. Ya los presenté, después cuando renuncié, después de la primera Resolución, unos meses después ya la renuncia. La renuncia era algo taxativo que ya no había que volver atrás. Irreversible. Ya tomé la decisión.

Docente-investigador: Ya está, ya firmaste (risas del entrevistador).

Profesora: “Me quedo un poquito más”, imposible. Entonces, todo eso hacía un replanteo, un momento de reflexión y mi transmisión de conocimiento siempre ha

ido...siempre fue ligado a lo personal, al rescate de los valores. Porque en definitiva, son los que van a guiar los destinos del mundo donde viven mis hijos. Entonces, uno tiene que ir haciendo lo mejor que se pueda. Acá dejamos los hijos, así que hacer nuestro granito de arena donde se pueda. Y siempre, repito, las canciones nos transmiten, porque esa es quizás la sabiduría popular que tienen los adolescentes, la música pop o el rock. Así que hay que darle la alternativa de ir detrás de las necesidades y los intereses de ellos y no al revés.

Docente-investigador: Justo me diste pie a esta pregunta sobre los valores. ¿Qué opinás sobre la interculturalidad? ¿Es importante trabajar...?

Profesora: La interculturalidad es lo que hace a la completitud del ser humano. No puedo pensar en un ser humano completo que en sí vive, y que no de posibilidad al compartir. Si estamos en este mundo tan de paso, tan rápida nuestra existencia y nuestro desvanecer de una situación corpórea, lo único que nos queda, soy creyente, tengo fé en la vida eterna, entonces, yo digo: “bueno, nos quedaremos en el espíritu. Nos quedaremos dando vuelta por acá y lo único que importa es que uno se acuerde en la profesora de inglés”, en lo particular, “me enseñó el gusto por tal cosa. El compartir esto”. A mí, con los premios que nos daban del chokolatines y demás, nos enseñaba a querer aprender un poquito más. Eso me quedó como, bueno, siempre premiar a los chicos. Si constantemente estamos usando las palabras como “qué rico perfume”, “estás deliciosa”, “sos una rica” o “rico” quien sea, nos damos cuenta que el organismo tiene mucho que ver con la valoración de aquello, lo abstracto. Entonces digo: “para que esos abstractos, que son los valores, se hagan carne y tangible, de alguna manera, siempre eligo ir a trabajar los sabores que existen en inglés anotados en los caramelos”. Las palabras que tienen que ver con la comida, con los perfumes, y estamos organizando una pequeña feria de tortas el miércoles, el jueves, dos días, de la semana que viene, porque trabajan canciones y tratan de ver el mejor mensaje. El que le deje más valores. Y ¿Cómo lo van a expresar?, con algún chocolate blanco, chocolate negro, por ejemplo, pueden trabajar el respeto que Michael Jackson nos da en “Black and White”, otros van a trabajar “You are beautiful”, y porque mandaron a imprimir la foto de alguien que a ellos les parece bonito, pero también siempre trabajando el mensaje importante que tiene que haber de cuál es el parámetro de la belleza, de la belleza que este chico, James Blunt dio, que el cantante dio en ese personaje que él crea ahí en el subte. Era simplemente un personaje que se le apareció un momento y vivió la belleza y el amor a primera vista en un instante, cosa que le da también a ellos la posibilidad de decir: “bueno, sí, yo puedo ser feliz con algo

que veo sin necesidad de interrumpir o de interferir” porque dice James “she was with another man, but I have to face the truth because I’ll never be with you”. Entonces, listo, apreciar la belleza de lo que quieras sin la necesidad de ir a cortar una rosa o a sacarla de su... sí valores.

Docente-investigador: Importantes.

Profesora: Lo que hace a la vida. La diversidad cultural tiene que ver con la...

Docente-investigador: Porque Formosa es una provincia fronteriza que alberga muchas lenguas, muchas culturas.

Profesora: Muchas lenguas, muchas culturas autóctonas. Ayer justamente, no, antes de ayer, estuvimos haciendo un ejercicio que tenían que poner la importancia de estudiar inglés. En castellano. Eran tres razones para estudiar inglés. Ellos habían hecho un trabajo de investigación en castellano con las computadoras. Había que ir a investigar en la casa, preguntar a los padres por qué era importante estudiar inglés. Era mi trabajo de diagnóstico en todos los primeros años del Ciclo Básico Técnico. Trajeron hermosas producciones en castellano, algunas palabritas en inglés. Algunas fotos recortadas, imágenes y cerrando la integración de contenidos, cerrando el trimestre, les pedí tres razones, pusieron: una pregunta en castellano decía: “Si una lengua es internacional, ¿está bien que se considere como la mejor de otras que no son tan conocidas? Por supuesto, yo les había dado la charla previa de que se tiene que respetar todas las culturas y las respuestas obvias y esperadas, los chicos por lo menos, tenían que escribir, por lo menos, que les quede grabado, era: “No”. Todas las lenguas deben ser reseptadas de igual manera. Entonces hablabamos del aprendizaje de las lenguas autóctonas y entre ellas la del Guaraní, que para nuestra zona es muy influenciada y que los chicos tienen que saber que lo que habla la abuela está bien. Que lo que habla los tios en Guaraní esta bien. Y que también traten de abrir su mente que escuchando que las cosas pueden ser representadas de diferentes maneras, en diferentes lenguas. Les amplía su marco de pensamiento, entonces, tienen otra forma de ver el mundo y con total respeto a los sonidos. Yo le trabajo mucho la importancia del Guaraní cuando repasamos los doce sonidos vocalicos que tiene el guaraní, los seis: a-e-i-o-u-y. Y luego los seis nasalizados: â-ê-î-ô-û-ý entonces como que trabajamos eso, y en castellano ¿cuántos tenemos? “a-e-i-o-u”, y en inglés ¿cuántos creen que hay? “y bueno 12 también”, “bueno, muy bien”, “hay dos intermedios” “hay catorce sonidos vocalicos” y trabajamos con eso. Sí, la diversidad cultural está expuesta desde el primer momento desde la canción “Imagine”, “Imagine there’s no

country”, “No religion”, “No heaven”, “No hell”. En todo sentido y ahora están por trabajar.

Docente-investigador: O sea que trabajas mucho la parte...

Profesora: La parte todo curricular, de conocimiento sobre todo porque es lo que alimenta mi entusiasmo. O sea que, al estar a esta edad, enseñando inglés con el verbo to be: “This is” “It is”, me moriría de angustia o también con la necesidad que tengo de experimentar cosas nuevas y de ir aprendiendo porque uno vive aprendiendo de los alumnos. Y las tecnologías son un gran incentivo para el aprendizaje.

Docente-investigador: Y un gran desafío para los docentes también adaptarse.

Profesora: Totalmente.

Docente-investigador: A este nuevo entorno.

Profesora: Al entorno, a lo que vienen detrás de todo eso.

Docente-investigador: La realidad de nuestros alumnos es importantísima.

Profesora: Tal cual.

Docente-investigador: Porque vos partís de la realidad. No podés hablarle de Madonna...hablale algo de Formosa.

Profesora: Sí.

Docente-investigador: De la lengua, la flora, la fauna.

Profesora: Sí, pero por ejemplo ayer veíamos en el libro de What’ up 1, página 9 que habla de las escuelas. Tenemos “Welcome to Mengol school”. No sé si te acordás de ese texto, y dice “vengo de Uganda, en Africa, la mayoría de los chicos no estudian porque a los 11 años ya van a trabajar” y los que sí escribían esas cartitas que era un personaje, eran unos afortunados de ir a la escuela y contaban sus experiencias. Bueno, listo, partimos desde una motivación que existe en una escuela del otro lado del mundo, pero gracias a eso, después trajimos de nuevo a la realidad nuestra y ahí les hice el juicio crítico. Estábamos en 3° año, repasar, tenemos el “verbo to be”, “have” y “can”. Entonces, “¿Cómo es la realidad nuestra?”, “¿Nosotros todos estudiamos en la Argentina?”, “¿O también tenemos chicos que no van a la escuela?”, “¿Cómo es la realidad del formoseño?”, “¿Los chicos de Buenos Aires, los chicos que lavan

coches?”, “señora, yo hago las dos cosas”, dice uno, “muy bien, te felicito, porque trabajas”, ayer en 3° IV del turno tarde. “Yo lavo autos a la tarde, les ayudo a mis padres, cuando termino mis tareas”, “perfectamente, eso está muy bien, porque también hay que estudiar de a poquito hay...cada vez hay que tomar responsabilidades”, él era lava coches desde que era chiquito, algunos ya estaban para el bullying, entonces. Pero muy bien, aprendió lo que es el valor del tiempo y que viene acá y aprovecha su tiempo porque después tiene que ir a hacer otras cosas, también son interesantes. “Sí, pero ellos me dan plata a mí”, me dice. “Está muy bien, con eso vos te comprás tus cositas y ya podes ayudar a la economía familiar sin que eso te quite la escuela. Porque vos tenes el derecho de estudiar”, “Fijate que afortunado que sos”. ¿“Qué hacen todos ustdes?””, “Yo no hago nada, señora”, dice otro. “Tendrías que hacer algo, aunque sea ayudar en tu casa” le digo. Y a pesar de dar una realidad de un contexto totalmente diferente de Uganda o Africa, ni se imaginan.

Docente-investigador: Claro.

Profesora: Sin embargo trajimos a lo personal. O sea, a veces se puede arrancar desde John Lennon que vivió una vida muy fuera, no contemporánea, muy fuera de la realidad de los chicos, pero trajimos y sigue siendo tan actual el mensaje. Y llevamos a que no haya fronteras al hablar de la Triple Alianza, hablar de la no guerra en todos lados, de no competir ni siquiera con la X (la informante hace mención o otra escuela ubicada en el circuito cinco), con la X (otra escuela que menciona la informante) o con la X (idem) que tenemos al lado. Si bien jugamos, jugamos intercolegial o un intercambio. Que sea de la otra división no implica que nos tengamos que dividir. Así que la diversidad se acerca desde el primer momento. Y ayer veíamos también para la semana que viene, como vamos a tener visitantes de intercambios culturales en Junio a Septiembre, estamos estudiando las Islas británicas, los países que la componen, tienen que traer muñequitos vestidos de la diversidad cultural justamente. Los escoceses vendrán vestido...los muñequitos vendrán vestidos de escoceses con polleras y aceptar todo lo que...y me decían ayer “por qué usan polleras”, “pero te acordás que antes también los (...problema de audio) usaban” y bueno, después evolucionó los pantalones. Entonces, sería bueno investigar por qué se consideró desde qué edad los abuelos, por ejemplo, los chicos de antes, usaban pantalones largos a partir de qué edad, que se creían señorcitos. Fue toda una evolución. Y nos da pie para seguir hablando de otras cosas. Participan un montón, se me desordena la clase, y al rato volvemos.

Docente-investigador: Pero se interesan.

Profesora: Se interesan. Por lo menos me quedo difónica pero se interesaron. Yo creo que eso es encender la llamita para que después quieran seguir investigando.

Docente-investigador: Interesante.

Profesora: La diversidad cultural es amplia.

Docente-investigador: ¿Reflexionás siempre?

Profesora: Todos los días.

Docente-investigador: ¿Sobre qué?

Profesora: Nuestras prácticas o cuando te desborda la indisciplina porque ¿qué puedo hacer para mejorar? O cuando ves algo tan lindo que emocione y decís: “¡Qué hermoso resultado logramos!” la reflexión es parte constante, muy espiritual, muy reflexiva y es más, le pusimos en la pruebas, en el trabajo integrador “*reflexive chart about*” por ejemplo, Las Malvinas. Por ejemplo, el lunes 3 de abril, era todo reflexión sobre como qué país nos dejaron, cómo los chicos de antes tuvieron que ir a pelear cómo son los países, cómo nos poblamos. El respeto a la diversidad de color de piel. Quiénes somos nosotros, descendientes de tantas razas amigadas, conflictuadas en un principio, culpas prescriptas, hablamos mucho de perdonar todo eso que ya pasó, y no seguir con esa bronca que no nos lleva a nada. Entonces, sí. La reflexión y yo noto mucho en mi libro de temas: el juicio crítico, de ahí donde reflexiono con los chicos y después con mis prácticas, a parte. Sí, lo hago.

Docente-investigador: ¿Pensás que te puede mejorar?

Profesora: Sí, porque siempre uno tiene una propuesta superadora en sus propias prácticas, más con todo lo nuevo, más con todo el descubrimiento de las neurociencias. Pero que sí que estoy segura que la plasticidad es del primer momento hasta el fin de nuestros días. La plasticidad del cerebro. Y por lo tanto, somos permeables a todo, a todo aprendizaje. Entonces, nada puede ser descartada, nada puede ser desaprovechado. Si está bum un tema, pues tomemos. El año pasado vino Barak Obama con su esposa, trabajamos textos que tenían que ver con eso y los trajimos al aula. Venía, lo que te dije, la *Copa Centenario*, lo que trabajamos el tema. Lo que venga en el momento, una pisca de inglés, es parte de mis clases. Yo creo que esa es la reflexión constante. La adaptación y llevar al mundo real de los chicos.

Docente-investigador: Salis un poco de lo estructural para...

Profesora: Siempre. Siempre salgo de lo estructural. Es más, no sé vivir dentro de una estructura. Quizás...

Docente-investigador: Obviamente, siempre respetando los contenidos.

Profesora: Siempre hay contenidos que tienes que reforzar. Siempre tienes que reforzar tal tema en tal nivel. Pero no estoy limitada. No estoy limitada para decir bueno, como te decía hace un rato, si aparece este contenido, puedo ir para allá, puedo volver después y afianzar esto sin perder de vista el objetivo que tenía en cada nivel. Pero soy muy de salir un poquito del...

Docente-investigador: Del caparazón.

Profesora: Del caparazón. Dejo esa línea del límite permeable a cualquier incursión de otros contenidos.

Docente-investigador: ¿Por qué decidiste ser parte de este trabajo investigativo?

Profesora: Por que me gusta la investigación. El objetivo de todo docente es la mejora de las técnicas de enseñanza del docente que nosotros ya venimos luchando y tratando de descubrir lo mejor. Si pudiéramos dejarle algo a las nuevas generaciones de profesores bienvenido sea y ser parte también de las investigaciones. Me gusta estudiar. Y estoy en eso, siendo parte de lo mío. Lo mío es la Tesis sobre la enseñanza de la lengua en los primeros años de los jardines de infantes. Entonces, si bien en esto, yo me di cuenta que tenía capacidad de expresar mi autoridad en el tema de cómo se aprende en la secundaria, me gustó más cómo se adquiere la lengua en los primeros años del inicio de la incorporación en el nivel inicial.

Docente-investigador: Ah, nivel inicial.

Profesora: Eso es lo que más me gustó. Pero porque veo las mentes tan brillantes de los chiquitos hasta dónde lo pueden conducir y el cicuito cinco, para mi es importante, ya que llevo diez años trabajando acá. Amo todo lo que tienen que ver con estos chicos, indisciplinados, tremendos, todo lo que quieras, pero son partes de mi historia de vida y algún curriculum que alguna vez tenga que entregar, figurará esto en una hoja importante de mis días. Todo lo que hagas en beneficio de esta sociedad, de esta nueva sociedad, será bienvenido y contará con mi siguiente apoyo en lo que sea

necesario. Si te puedo volver a colaborar en algo más, acá estaré, o en otro lugar quizás, pero no dudes en llamarme, en convocarme de nuevo.

Docente-investigador: ¿Algún consejo que desearias transmitir a los colegas del área, del circuito en relación...?

Profesora: Mirar el alma de los chicos. Mirarlo el corazón. Mirar la impermeabilidad, la necesidad que tienen de que uno entre un ratito en su mente para escucharlos. Necesitan ser atendidos. Necesitan ser mirados a los ojos. Necesitan ser escuchados. Los días de lluvias son los días importantes donde se te acercan, no importa si te traen mil quinientos problemas porque probablemente no lo vas a resolver. No importa que no tengas la solución. Pero le prestaste el oído y ya ganaste un alumno interesado de por vida que se va a acordar que lo atendiste y si tenes esa capacidad de escucha, de atención y del amor al prójimo, no hay otro consejo. Ya está, ya está todo dado. Saber escuchar y saber atender. La proximidad de tu alma, de tu corazón con la del otro, el educando.

Docente-investigador: Muy interesante, profesora. Agradezco tu tiempo.

Apéndice 4j: Copia digital de la Tesis en CD