

RevistaDigital » PALABRA

Revista Palabra
ISSN 2145- 7980
alicollado@gmail.com;
ceciliasoule@yahoo.com.ar;
arellanoandre@gmail.com;
siii_sl@yahoo.com.ar
Universidad Pontificia Bolivariana,
Seccional Montería - Colombia

Arellano, Maria Cecilia, Arellano, María Andrea, Collado Alicia, Páez María Leonor, Pedernera Silvia, Suarez , Christi, Marta Aguilar Muñoz. De la Investigación Educativa a la Práctica Docente: Una propuesta de material didáctico para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como lengua-cultura extranjera¹

Revista Palabra, vol 5, Enero16 de 2016, p.56-69
IFDC San Luis - Argentina

Disponible en: <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=469>

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Propuesta de publicación de interproyectos de investigación del Departamento de Inglés: material para el desarrollo de la habilidad lectora en inglés (nivel secundario), aprobado por Resolución N° 098 IFDC-SL/12. Subsidiado por el IFDC San Luis. Año de inicio: 2012. Año de culminación: en curso.



De la Investigación Educativa a la Práctica Docente: Una propuesta de material didáctico para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como lengua-cultura extranjera.

»Resumen

El presente trabajo pretende demostrar las conexiones entre dos investigaciones realizadas por docentes del Departamento de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua- San Luis, Argentina, que derivaron en el diseño de guías de lectura para el nivel secundario, y en propuestas de capacitación para docentes de inglés como lengua-cultura extranjera. Este trabajo se compone de cuatro partes: la primera contiene los resultados de los trabajos de investigación, la segunda explicita el marco teórico, el tercer apartado incluye la descripción de las guías de lectura, y las conclusiones y nuevas aperturas de la propuesta se presentan en la última sección. Este estudio demuestra una relación estrecha entre los procesos de investigación, elaboración de material didáctico y la generación de instancias de capacitación docente, que se complementan y enriquecen mutuamente para lograr una mejor articulación entre los distintos actores del sistema educativo y una dinámica permanente de innovación pedagógica.

Palabras claves: investigación- material didáctico- lectura- inglés como lengua-cultura extranjera- capacitación docente.

»Abstract

The purpose of this study is to show how on the basis of two research works carried out by teachers of the Profesorado de Inglés at the Instituto de Formación Docente Continua –San Luis, Argentina, a set of reading materials for secondary level were developed and a series of training courses for teachers of English as a foreign language-culture were proposed. This work is made up of four sections: The first one contains the results of the research works, the second section develops the theoretical framework, the third section describes the reading guides in detail and in the last section both the conclusions and the new openings for training proposals are presented. This study shows how research work, materials design and teacher education projects complement each other to foster a better articulation between the different actors of the educational system and a constant innovative pedagogical dynamics.

Key words: research- classroom materials- reading- English as a foreign language-culture- teacher education.

INTRODUCCION

Hace algunos años, el Departamento de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (IFDC-SL), Argentina, llevó a cabo dos investigaciones: A) Análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes de Inglés en relación determinados conceptos disciplinares. Un estudio en la Región Educativa I del Sistema Educativo Provincial (San Luis, Argentina, 2009) y B) Estrategias de lectura en una Lengua Extranjera en el marco de un proyecto de lecto-comprensión en un 5to año del nivel secundario de la ciudad de San Luis (2011). A partir de los resultados obtenidos de las mismas se tomó la decisión de diseñar y publicar material didáctico que los docentes de inglés como lengua-cultura extranjera (en adelante LCE) pudiesen usar en sus prácticas docentes cotidianas. Los materiales didácticos elaborados consisten en un conjunto de guías de lectura comprensiva basadas en textos auténticos y adaptados, y algunas de ellas también incluyen prácticas de oralidad.

El presente trabajo pretende demostrar las conexiones entre los procesos de investigación que se llevaron a cabo, los aportes concretos y significativos que se realizaron para los docentes del sistema educativo provincial (SEP) más las capacitaciones que se planean realizar. Esta modalidad de trabajo es congruente con la misión institucional del IFDC-SL ya que aquí el personal docente desempeña tres funciones básicas: formación inicial, investigación y capacitación. Las mismas se articulan y retroalimentan en una relación sistémica que da cuenta de dicha interacción. Así, cada una de estas funciones no constituye compartimientos aislados

sino que se complementan unas a otras, generando auténticos puntos de encuentro y múltiples puntos de partida.

Este trabajo está organizado en cuatro partes. La primera contiene algunas de las conclusiones de las investigaciones realizadas. La segunda explicita el marco teórico que guió todas las etapas de este proceso. La descripción detallada de las guías se encuentra en el tercer apartado y, finalmente, las conclusiones de esta propuesta en el cuarto.

RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES PREVIAS

• Resultados de la investigación A

El objetivo de este trabajo era describir los significados que los docentes de inglés del nivel secundario (Región Educativa 1 de la Provincia de San Luis, Argentina) asignan a determinados ejes conceptuales disciplinares (lengua y las cuatro macro-habilidades: comprensión auditiva y lectora, y producción oral y escrita) en sus prácticas de enseñanza del inglés.

Se realizó un estudio cualitativo, descriptivo. Se conformó una muestra intencional de 10 docentes de escuelas públicas y privadas del SEP de San Luis. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas que se analizaron de acuerdo a la estrategia cualitativa descripta por Miles y Huberman (1994).

Se concluyó que la mayoría de los docentes tienen una concepción estructuralista de la lengua, que implica que la misma es un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar y decodificar significados. La comprensión auditiva es

percibida por los docentes entrevistados como una actividad receptiva, y no consciente e intencional. Los sujetos de la muestra evidencian dos concepciones de la lectura: lectura en voz alta y comprensión lectora, a las que consideran como divergentes. La producción oral es concebida más como una actividad de imitación y repetición que como una actividad comunicativa. Finalmente, consideran a la producción escrita como la resolución de ejercicios escritos o como una mera copia del pizarrón.

- **Resultados de la investigación B**

Este estudio describe las estrategias de comprensión lectora que un grupo de estudiantes de LCE de 5to año del nivel secundario de la ciudad de San Luis, Argentina, usa para comprender textos en inglés, antes y después de ser instruidos específicamente en el tema. El estudio respondió a un diseño descriptivo y a una lógica mixta cuantitativa-cualitativa. La muestra fue de 16 sujetos y se emplearon como instrumentos de relevo de datos un cuestionario sobre estrategias de lectura al comenzar y finalizar el proceso, un ejercicio inicial de lecto-comprensión, una entrevista semi-dirigida durante el proceso y un ejercicio final de lecto-comprensión. Los resultados de esta investigación permiten reflexionar acerca de la importancia de la instrucción específica de estrategias de lectura para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en las escuelas. En términos generales, se concluyó que, en acuerdo con la postura de Baumann (en Irwin, 1991), el proceso de enseñanza que incorpora la aplicación y reflexión explícita sobre el uso de estrategias logra optimizar los niveles

de comprensión lectora de los alumnos involucrados. Resulta interesante destacar que, ya sea por transferencia de la lengua materna o por brindarles instrucción específica sobre las estrategias de lectura, los sujetos de la muestra pudieron avanzar en cuanto al uso general de todas las estrategias y, en particular, en lo referido a las más complejas a saber: las integrativas, elaborativas y metacognitivas. Los resultados recogidos ponen en evidencia la importancia del desarrollo de estrategias de lectura que formen alumnos más independientes, autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Es a partir de las conclusiones arribadas en estas investigaciones entonces que se decidió primero diseñar material didáctico que los docentes puedan implementar en las aulas de inglés como LCE y luego, en un futuro próximo, acompañar a estos docentes mediante dispositivos de capacitación para que optimicen el uso del mismo.

MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico guió tanto las investigaciones previas como la producción de las guías de lectura. Cada uno de estos conceptos se tuvo en cuenta para el diseño del material pedagógico, partiendo del supuesto de que la enseñanza explícita de estas concepciones teóricas logra mejorar los procesos de comprensión lectora tanto en la lengua materna como en la extranjera.

Comprensión Lectora.

Resulta complejo dar una única definición de comprensión lectora. En las últimas décadas, muchos autores han definido a

la lectura de manera diferente, teniendo en cuenta distintos aspectos que han contribuido a enriquecer este concepto. Goodman (en Carrell et al., 1988) describe el proceso de lectura como “un juego psicolingüístico de adivinanzas” en el cual el “lector reconstruye, lo mejor que puede, un mensaje codificado de manera gráfica por el escritor” (p. 74). Bernhardt (1991, en Celce Murcia, 2001) por su lado define a la comprensión lectora como un “proceso sociocognitivo e interactivo que involucra un texto, un lector y un contexto social en el que se desarrolla el acto de la lectura” (p. 154). Hudelson (1994, en Celce Murcia, 2001, p. 154) dice que el lector interpreta el texto y que esa interpretación está influenciada por sus experiencias previas, por su conocimiento de la lengua, por su conocimiento cultural y también por el propósito que guía su lectura. Por su parte, Nunan (1999) define comprensión lectora como un proceso que implica el procesamiento de ideas generadas por otros y transmitidas a través de la lengua y la puesta en práctica de operaciones cognitivas altamente complejas.

La lectura como habilidad transaccional, constructivista y social.

Una de las concepciones más recientes acerca del proceso de lectura es la llamada teoría transaccional. Para el mismo la lectura supone un proceso de transacción en el que el lector actualiza el significado del texto. Ambos significados, el del texto y el construido por el lector, nunca son idénticos, sino que hay tantos significados e interpretaciones como posibles lectores. En relación a esta idea, Siegel (1983) establece que “el texto es un sistema abierto y por lo

tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada” (en Dubois, 1996,p.19).

Esta concepción transaccional de la lectura se complementa con otras teorías del conocimiento del siglo XX. Tal es el caso de las teorías de Piaget y Vygotsky. Según Piaget, la construcción del conocimiento la realiza el sujeto integrando los nuevos conocimientos en sus estructuras cognoscitivas previas en interacción con el objeto de conocimiento. La comprensión de texto se produce por un proceso de asimilación y adaptación de la nueva información proveniente del texto y los conocimientos previos del sujeto. La teoría de Piaget complementa la concepción transaccional de lectura, ya que considera que no sólo el texto se transforma sino también los esquemas del lector, quien construye significado por medio de su transacción con el texto escrito. De acuerdo a la teoría sociocultural de Vygotsky “el lenguaje juega un rol sumamente importante, ya que resalta la construcción de conocimientos no como un proceso que se realiza en forma aislada, sino que surge en el marco de la comunicación social interpersonal, para luego llegar a tener un nivel intrapersonal” (en Loyo, 2001, p. 56).

El conocimiento es el producto de la interacción social y el lector es visto no como individuo sino como miembro de una comunidad discursiva. Por lo tanto, cuando el lector construye su propio texto lo hace en interacción con sus conocimientos previos, con individuos de su entorno, y probablemente con algún experto, por ejemplo el docente en una situación de enseñanza-aprendizaje. En éste último caso, el docente puede colaborar en la zona de desarrollo próximo y luego ir retirando los

andamiajes o ayudas para que el lector logre independencia y autonomía de realizar sus interpretaciones por sus propios medios con su propia iniciativa (Loyo, 2001).

Naturaleza, propósitos y procesos cognitivos de la lectura.

Grabe y Stoller (2002) sugieren que para entender la verdadera naturaleza del proceso de lectura se debe tener en cuenta el propósito de la lectura, la naturaleza de la fluidez en la lectura, los procesos cognitivos y la habilidad para entender e interpretar un texto de acuerdo al nivel de competencia en L2. En cuanto al propósito de la lectura, éste determina las estrategias y habilidades que el lector utiliza (Grabe y Stoller, 2002). Se puede leer para identificar información específica, identificar información global, aprender, integrar información, escribir, evaluar textos, comprender la generalización del texto, entre otros. Retomando el segundo elemento propuesto por Grabe y Stoller (2002), se puede definir la lectura fluida como un proceso de aprendizaje, un proceso rápido, eficiente, interactivo, estratégico, flexible, evaluativo, lingüístico e interpretativo. Con respecto a los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, estos autores hacen una distinción entre procesos de bajo y alto nivel. Los procesos de bajo nivel representan los procesos lingüísticos más automáticos y están más bien orientados a las habilidades. Estos son: acceso léxico, análisis sintáctico, formación de proposiciones semánticas y activación de la memoria a corto plazo. Los procesos de alto nivel generalmente representan procesos de comprensión que hacen mayor uso del conocimiento previo del lector y de las habilidades de inferencia.

Estrategias de lectura.

Las estrategias de lectura se ubican dentro de un campo más amplio, el de las estrategias de aprendizaje de una lengua, las cuales pueden ser definidas como estrategias relacionadas con cómo los sujetos utilizan habilidades cognitivas conscientemente para manejar su aprendizaje y hacerlo más efectivo (Fox y Matthews, 1991, en Bull y Ma, 2001, p. 2). Las estrategias de comprensión lectora indican como un lector concibe la tarea, a qué marcadores textuales presta atención, cómo toma sentido de lo que lee y qué hace cuando no comprende (Block, 1986). Las estrategias, por lo tanto, revelan los recursos del lector para lograr la comprensión (Langer, 1982, en Block, 1986). Grabe y Stoller (2002, p. 211), por ejemplo, relacionan el uso de estrategias de lectura con el éxito al leer. Johnson (1983, en Block, 1986) identifica dos tipos de estrategias: las que ayudan al lector a construir un modelo para la obtención de significados del texto, y las que ayudan a monitorear la comprensión y actuar si es necesario resolver problemas. Las estrategias de lectura pueden ser definidas entonces como el comportamiento flexible que permite buscar y extraer información en forma rápida y eficiente, recuperando el conocimiento previo e integrándolo al ya existente. Son acciones o técnicas orientadas a la resolución de problemas que pueden ser conscientes, inconscientes o automatizadas y siempre están ligadas al objetivo del lector. Judith Irwin en su libro: *Teaching Reading Comprehension Processes (La Enseñanza de los Procesos de Comprensión, 1991)* desarrolla un modelo que implica al menos cinco procesos ocurren simultáneamente durante la comprensión, cada uno de los

cuales implica varios sub-procesos más:

- microprocesos (fragmentación inicial -agrupando palabras en frases significativas- y memorización selectiva de las unidades de sentido más importantes en cada una de las oraciones)
- procesos integrativos (conexión de las ideas individuales en un todo coherente interpretando pistas lingüísticas)
- macroprocesos (síntesis y organización de unidades individuales de sentido en un resumen o serie organizada de ideas generales relacionadas)
- procesos elaborativos (realización de inferencias-predicciones, imágenes mentales, asociación con experiencias vividas)
- procesos metacognitivos (selección, evaluación o regulación de las propias estrategias para controlar la comprensión y la memoria a largo plazo).

Los factores contextuales, como las características del lector (el contexto del lector), el texto específico (el contexto del texto), y la situación (el contexto de situación), no pueden separarse del acto de comprender. El lector, cuando comprende, utiliza su conocimiento previo, expectativas, habilidades y actitudes. De esta forma, cada acto de comprensión parece ser una transacción única entre el texto y el lector, en la cual el lector construye nuevos significados en su mente. La comprensión, por lo tanto, se define ahora como el proceso de utilizar las propias experiencias y

las pistas de autor para construir significados que son útiles para el lector leyendo en un contexto específico.

Teoría de los esquemas.

La teoría de los esquemas (Nunan, 1999) sugiere que nuestro conocimiento y expectativas previas a la lectura, afectan enormemente nuestra habilidad para comprender un texto, ya que nos provee un marco en el cual encuadrar esa información, es decir “interpretamos lo que leemos en términos de lo que ya conocemos, e integramos lo que conocemos con el contenido de lo que estamos leyendo” (p. 257). De esta manera, según Nunan (1999), los textos no otorgan significado sino pistas que el lector utilizará para reconstruir el mensaje original del escritor. La comprensión lectora es entonces un proceso interactivo entre el lector y el texto en el que el primero encuadra las pistas provistas por el segundo dentro de su marco de conocimientos previos.

Género y tipo de texto.

Asumimos que mientras el sujeto logre mayor dominio de la teoría de género, mejor será su comprensión lectora. El conocimiento de las normas genéricas que yacen bajo la estructura profunda de un texto más su enseñanza específica, impactan fuertemente sobre los procesos de comprensión del texto que se pueda llegar a realizar.

Sin embargo la distinción entre género y tipo de texto ha estado sujeta a grandes debates, y aún no se ha resuelto. Biber (1988) y Paltridge (1996) hacen una distinción basada en las características

internas y externas de los textos. De acuerdo a esta perspectiva, el género es una categoría que se asigna en base a las características externas, tales como audiencia deseada, propósito y tipo de actividad (Biber, 1988, p. 70). El tipo de texto, por otro lado, se define en términos de la presencia de determinados patrones lingüísticos, tanto lexicales como gramaticales (Paltridge, 1996).

Género	Tipo de texto
Receta	Procedimental
Carta personal	Anécdota
Anuncio	Descriptivo
Informe policial	Descriptivo
Ensayo	Expositivo
Carta formal	Expositivo
Carta formal	Problema-solución
Noticia	Narrativo
Folleto de salud	Procedimental
Libro de texto de biología	Informativo
Crítica nematográfica	Informativo

Ejemplos de géneros y tipos de texto (basado en el modelo de Hammond et al. 1992, en Paltridge, 1996, p. 237).

Otras posiciones teóricas en las que basamos la producción de las guías.

Las políticas lingüísticas prevalecientes en la actualidad a nivel local y global son reflejadas en distintos documentos. Los siguientes han sido considerados para la producción del material pedagógico:

- los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras (Consejo Federal de Educación, 2012, en adelante NAP-LE), los cuales son acuerdos políticos que definen los contenidos mínimos que deben estar incluidos en la agenda escolar federal argentina para garantizar la igualdad respecto del derecho de aprender que todos los niños poseen. Los NAP-LE definen los saberes, como productos de procesos de aprendizaje y se orientan a construir los lineamientos básicos de enseñanza. Es decir que la inclusión de esta agenda común a todas las regiones de Argentina supone la incorporación de prácticas educativas compartidas más allá de que respeten diferencias culturales propias. Estas bases comunes también determinan, y están determinadas, por un recorte arbitrario e histórico no sólo de los contenidos a enseñar sino también de los modos de hacerlo ya que suponen posicionamientos de orden epistemológico, didáctico-pedagógico y axiológico, entre otros.
- el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (Consejo de Europa, 2002, en adelante MCER). El MCER ofrece una descripción de los logros de los estudiantes de lenguas extranjeras de Europa y de otros países. El enfoque adoptado en las guías de lectura está basado en el enfoque orientado a la acción sugerido en este documento.

Ambos documentos resaltan positivamente la necesidad de generar acuerdos basados en valores compartidos y de asumir el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas como modos de desarrollar el plurilingüismo

y la interculturalidad no sólo para preservar las identidades lingüísticas y culturales propias y valorar las ajenas sino también para mejorar la comprensión y el mutuo entendimiento.

La reflexión, entendida como un proceso y una actividad que se lleva a cabo para promover el examen y la interpretación de experiencias, deviene fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas según los lineamientos político-lingüísticos anteriormente mencionados. En el aprendizaje de una segunda lengua, la reflexión comprende variadas dimensiones. En los materiales diseñados, se tienen en cuenta la reflexión intercultural, la metalingüística y la metacognitiva y se proponen actividades para promover su desarrollo.

Mediante la reflexión intercultural se guía a los estudiantes a analizar no sólo la cultura de la lengua meta, sino también la propia. La competencia intercultural es la “habilidad para asegurar un entendimiento compartido por personas de diferente identidad social, y la habilidad de los aprendientes de interactuar con personas como seres humanos complejos con múltiples identidades y su propia individualidad (Byram, 2002, p. 10). En el material diseñado, las actividades que apuntan a la reflexión intercultural tienen el objetivo de enriquecer el universo cultural de los estudiantes, promover la flexibilidad de pensamiento, la comprensión y el mutuo entendimiento y la configuración de una visión del mundo más amplia. Se pretende favorecer en los estudiantes la construcción de una ciudadanía respetuosa de las diferencias identitarias y culturales, y la participación activa en una sociedad

heterogénea y en permanente cambio. La reflexión metalingüística, especialmente según los presupuestos del enfoque comunicativo, consiste en dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico presentados en contexto, en el preciso momento en que los estudiantes experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa, haciendo una reflexión consciente sobre su uso. Al reflexionar sobre la lengua meta se focaliza no sólo en la forma sino también en el uso de tales elementos en contexto. Además, hoy se sustenta un enfoque reflexivo comparativo entre la lengua materna y la extranjera en el que se destacan tanto similitudes como divergencias a nivel lingüístico y discursivo. También, la reflexión metalingüística puede usarse a su vez como una útil estrategia de aprendizaje ya que resulta un elemento clave para la autonomía del aprendiz mediante el monitoreo de su producción para adecuarla al contexto e interactuar con el entorno. En las guías se han incluido actividades para reflexionar sobre ciertos fenómenos lingüísticos estableciendo comparaciones entre las lenguas para motivar a los alumnos a hacerse preguntas sobre ciertas estructuras y así poder optimizar el proceso de aprendizaje. La metacognición es la capacidad de reflexionar sobre los procesos de pensamiento y la forma en que aprende. Por definición, Esta capacidad se encuentra en un orden superior del pensamiento, se caracteriza por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, ya que permite gestionar otros procesos cognitivos más simples. El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender y comprender

por qué los resultados de una actividad han sido positivos o negativos. La metacognición aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere al control que puede realizar [el estudiante] durante su aprendizaje, e incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados. (Diccionario de Términos Clave de Español como Lengua Extranjera, 2008).

De esta manera, y gracias a la etacognición, se puede conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en la cognición.

La importancia de la incorporación de la TIC al aula.

En el nuevo escenario social, económico, político y cultural de las sociedades de la información y la comunicación en las que el conocimiento se ha convertido en uno de los elementos más importantes, resulta necesario un nuevo enfoque para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se incluyan las estrategias y herramientas que nos aportan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC). Se establece, por tanto, la necesidad de manejar los nuevos códigos para la formación integral de nuestros estudiantes como ciudadanos insertos en una sociedad moderna, globalizada y multicultural. Considerar estos aspectos, permite comprender la importancia de diseñar e implementar en el aula proyectos o actividades que integren el uso de la lengua-cultura inglesa y el uso de las nuevas tecnologías como forma de acceso y modo de procesamiento de la información. Todas las guías de lectura incluyen actividades relacionadas con el uso de TIC,

que es una herramienta real y efectiva para promover actividades de indagación y de exploración, y para fomentar el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes. Para usar estas herramientas con propósitos educativos es necesario adoptar un enfoque ecléctico para la enseñanza de una LCE. El modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico, en adelante TPACK, Mishra, y Koehler, 2006). sustenta esta postura y es el que subyace a la presente propuesta. Este modelo resulta de la intersección compleja de los tres tipos de conocimiento que el docente necesita dominar e integrar: contenido, tecnológico, pedagógico, para poder hacer un uso verdaderamente óptimo de las TIC en el aula. Por lo tanto, la interacción de las tres áreas superpuestas: conocimiento tecnológico-pedagógico, conocimiento tecnológico y del contenido, y conocimiento pedagógico y del contenido permite pensar en nuevas formas de aprender y de enseñar mediante el uso de la tecnología. De todos modos, el uso de la tecnología no significa dejar de lado formas tradicionales de enseñar, sino que implica integrar ambas formas de enseñanza. Es por este motivo que cada guía incorpora una sugerencia y/o actividad para usar recursos tecnológicos como herramientas para el análisis y la elaboración de nuevos conocimientos de manera colaborativa, favoreciendo el aprendizaje significativo y la motivación.

La importancia de la implementación de proyectos en el aula.

El trabajo por proyectos consiste en una serie de pasos que permiten a los estudiantes llevar a cabo diferentes tareas usando la LCE de manera colaborativa

y autónoma, para lograr un producto final. Es una herramienta que requiere la participación activa del estudiante para construir conocimiento y la cooperación extra-áulica, que fomenta el aprendizaje significativo mediante el uso real y concreto de la lengua y permite articular con contenidos propios del currículum general. Los proyectos permiten una auténtica integración de las cuatro macrohabilidades y de procesamiento de información de diversas fuentes. Además, brindan la posibilidad a los estudiantes de tomar decisiones y ser partícipes activos de sus propios aprendizajes, de estimular sus capacidades, intereses, aptitudes y de desarrollar la confianza, la autoestima y la autonomía, en base a sus experiencias personales. El trabajo por proyectos pone especial énfasis en la colaboración, lo que lleva a diferentes modos de interacción adoptadas por los estudiantes durante el trabajo; fomenta el sentido de la responsabilidad y el respeto y desarrolla las estrategias de negociación y trabajo en equipo.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Se decidió elaborar un material de lectura de fácil acceso, que les permita a los docentes de inglés contar con una herramienta útil para emplear en el aula y que provea de un marco teórico fundado y compartido para que se tomen decisiones en consecuencia. El material diseñado pretende fomentar un desarrollo articulado de la lecto-comprensión que instrumente a los alumnos para desempeñarse efectivamente en situaciones de la vida cotidiana, de estudio o de trabajo, que así lo requieran.

En Argentina el sistema educativo de enseñanza

obligatoria se divide en nivel primario y secundario, cada uno de los cuales abarca seis años. La enseñanza de nivel secundario está conformada por dos ciclos claramente diferenciados. El ciclo básico abarca de 1° a 3° año, y el ciclo orientado ofrece una amplia gama de modalidades (por ejemplo: economía, ciencias naturales, humanidades, turismo, etc.) y abarca los últimos tres años. Por este motivo, la propuesta implica trabajar sobre dos líneas de acción y está dirigida a dos poblaciones diferenciadas: la primera para el ciclo básico y la segunda para el ciclo orientado.

El material diseñado consiste en un conjunto de guías de lectura de temáticas diversas en formato digital tituladas “A Toolkit for Reading” (Set de Herramientas para la Lectura), que tanto estudiantes como docentes pueden imprimir a elección para su uso. Las actividades diseñadas responden a los requerimientos de lectura del nivel A2 del MCER (2002), y están basadas en textos auténticos y adaptados de una amplia variedad de géneros y tipos textuales. Los materiales auténticos permiten a los estudiantes acceder a situaciones comunicativas contextualizadas, que se acercan más a la vida real. La inclusión de la variedad textual expone a los estudiantes a las convenciones propias de cada tipo de texto, lo que contribuye a lograr una construcción de significado y una comunicación más eficaz, dado que la comprensión de un texto escrito “puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituye y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman” (Consejo Federal de Educación, 2012, p. 7).

Cada guía de lectura está dividida en tres secciones: Antes de leer, Durante la lectura y Después de la lectura, y contiene uno o más textos con varias actividades de lectura. Además, en cada guía se proponen una serie de actividades y/o proyectos opcionales que hacen que el material sea de uso flexible y adaptable a las necesidades de cada situación de enseñanza-aprendizaje. También existe una

versión para el docente, que consta de una introducción con el marco teórico sobre el que subyacen las actividades diseñadas e incluye sugerencias útiles para la implementación en el aula, las respuestas para varias de las actividades propuestas y enlaces a tutoriales para el uso de las herramientas tecnológicas sugeridas.

Uno de los aspectos que se han tenido en cuenta en la elaboración de las guías ha sido la activación de conocimientos previos a través de una serie de actividades ya que una mejor comprensión del texto sólo será posible si el estudiante logra conectar sus conocimientos, experiencias y expectativas con la información nueva a la que está expuesto.

En los materiales diseñados se tienen en cuenta las reflexiones intercultural, metalingüística y metacognitiva, proponiéndose actividades para promover su desarrollo. A través de la reflexión intercultural se guía a los estudiantes a analizar no sólo la cultura de la lengua meta, sino también la propia, realizando comparaciones y contrastes de los diferentes universos culturales, para descubrir facetas de su propia identidad social y cultural (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 151), enriqueciendo de esta manera el universo cultural de los estudiantes. Dentro de las guías se diseñaron actividades que apuntasen a reflexionar sobre nuestra identidad, valores y costumbres al mismo tiempo que se reflexionase sobre las mismas temáticas en la cultura extranjera.

La reflexión metacognitiva permite a los estudiantes formular hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y ponerlas a prueba. Si se adopta este enfoque en el aula de manera sistemática, los estudiantes irán adquiriendo autonomía en el proceso de aprendizaje de una LCE. La toma de conciencia sobre cómo se aprende permite a los estudiantes regular el uso de estrategias para lograr una comprensión más eficaz y efectiva de los textos. Para esto, en cada guía se incluyó una sección relacionada con este tipo

de reflexión para que los alumnos respondan individualmente y luego las socialicen con el docente y con sus compañeros. Se trata de un apartado con preguntas para que los estudiantes puedan pensar en sus propios procesos de comprensión, y en los factores que pueden intervenir para facilitar o entorpecer los mismos. Es importante que, independientemente del nivel de lengua de los estudiantes, estas preguntas se trabajen en la lengua materna para que puedan expresar de manera genuina los procesos de pensamiento llevados a cabo.

Todas las guías incluyen el uso de las TIC como herramienta real y efectiva para promover actividades de indagación y de exploración, y para fomentar el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes repetitivo. A lo largo de las guías se sugieren actividades de búsqueda, comparación y síntesis de la información, que implican ver videos, completar formularios y tests, acceder a juegos, visitar museos, escuchar canciones, entre otros.

El material para el ciclo básico desarrolla la lecto-comprensión de manera global y focalizada en un marco comunicativo de enseñanza en el que los procesos de lectura se complementan con la comprensión auditiva y la producción oral, para optimizar el desempeño comunicativo de los sujetos. Si bien los procesos de escritura no forman parte de las actividades planteadas en las guías, en la versión para el docente se explicitan los pasos a seguir para promover la escritura basada en el proceso y se provee una fundamentación teórica al respecto.

El material para este ciclo contiene nueve guías, que incluyen una variedad de tipos de textos: una leyenda, una fábula, un poster, un folleto y artículos de diversa índole, y géneros: descriptivo y narrativo, tomados tanto de material impreso como digital.

En el diseño del material para el ciclo orientado se trabajó el desarrollo de la lecto-comprensión desde otra perspectiva. Dado que los alumnos

de estos años están prontos a terminar la escuela secundaria, se optó por generar material de lectura que contemplase áreas del saber determinadas para trabajar predominantemente con Inglés para Propósitos Específicos. Desde esta posición teórica, se pretende instruir a los alumnos para que empleen la lengua como una herramienta para poder interpretar el contenido de textos en inglés mediante el uso de estrategias de lectura, activación del conocimiento previo, reconocimiento de marcadores textuales y elementos paratextuales, uso del diccionario, etc., ya que ésta es la forma de enseñanza predominante adoptada por las instituciones de nivel superior a las que podrían aspirar. Cabe destacar que a diferencia del material para el ciclo básico, estas guías no sólo se trabajan en español sino que además fomentan especialmente la reflexión metalingüística. Este material cuenta con seis guías con tipos de textos variados tales como: biografías, blogs, artículos de páginas web, artículos de periódicos, entre otros. El material para el ciclo orientado contiene por un lado actividades optativas referidas a la elaboración de distintos tipos de proyectos, y por otro lado un anexo gramatical al que los alumnos pueden referenciarse en caso de necesitarlo. De este modo, se intentó cubrir las necesidades de ambos grupos atendiendo a los contenidos específicos del nivel.

CONCLUSIONES Y NUEVAS APERTURAS

De acuerdo con lo descrito hasta el momento, es importante destacar el valor del trabajo de investigación como punto de partida para conocer lo que acontece en las escuelas del SEP como la implementación de acciones pedagógicas que favorezcan efectivamente el accionar docente en las aulas de LE, ya sea proponiendo materiales elaborados a tal fin o generando un espacio de acompañamiento y

guía para que su uso sea optimizado. De este modo, se articulan los saberes y se toman decisiones fundadas para así realizar un aporte significativo a los docentes e intentar, en consecuencia, mejorar la calidad educativa. Tal como se explicase, se implementarán, en corto plazo, diferentes acciones destinadas a implementar dispositivos de capacitación docente con distinta modalidad a saber, presencial, in-situ y virtual. Se recurrirá preferentemente como método válido al aula-taller. El mismo propone crear un espacio para la interacción, el enriquecimiento mutuo y permanente dentro del ámbito áulico, valorando los aportes y contribuciones de todos y cada uno de los participantes. El objetivo de esta forma pedagógica es lograr la integración de teoría y práctica a partir de una instancia que relacione al alumno con su campo de acción y lo haga conocer su realidad objetiva. Este recurso también permite la integración de los conceptos y su aplicación, la crítica y la expresión, procurando fortalecer las potencias creadoras y la espontaneidad. De este modo, se crean hábitos que resultan valiosos para la vida individual y social y que favorecen la autonomía y progreso continuo e independiente del capacitando inserto en el medio profesional. También facilita el aprendizaje significativo, ya que parte de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos por considerarlos básicos para que los individuos vayan creando y reorganizando sus estructuras cognitivas mediante una participación activa en el proceso de aprendizaje. Éste deviene entonces, un proceso sistémico, integrado, fundamentado y participativo, eminentemente valorativo y con matices personales. En estas instancias de actualización y perfeccionamiento, se promoverá la reflexión sobre las posturas metodológicas y epistemológicas adoptadas para esta propuesta así como los lineamientos políticos que las enmarcan y se mostrará cómo utilizar las guías en el aula. Los docentes trabajarán de manera activa, aportando ideas y sugerencias que serán tomadas para mejorar las guías ya que éstas no se asumen como un producto terminado sino

como una propuesta altamente perfectible. En resumen, este trabajo demuestra una relación interesante entre los procesos de investigación, elaboración de material didáctico y capacitación que se complementan interactivamente y se enriquecen mutuamente para así lograr una mejor articulación entre los distintos actores del sistema educativo y una dinámica permanente de innovación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano Lucas, M. C. et. al. (2011) Estrategias de lectura en una Lengua Extranjera en el marco de un proyecto de lecto-comprensión en un 5to año del nivel secundario de la ciudad de San Luis. (Informe de investigación no publicado). Instituto de Formación Docente Continua San Luis, San Luis, Argentina.

Biber, D. (1988). Variation across speech and writing. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. TESOL QUARTERLY, 20 (3), pp. 463-494.

Bull, S. y Ma, Y. (2001). Raising Learner Awareness of language Learning Strategies in Situations of Limited Resources. Interactive Learning Environments 9 (2),171-200.

Byram, M. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.

Carrell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (1988). (Eds.). Interactive approaches to second language reading. Cambridge: CUP.

Celce Murcia, M. (2001). (Ed.). Teaching English as a second or foreign language. (3º Ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo Federal de Educación. (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2012). Núcleos de aprendizaje prioritarios lenguas extranjeras. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Dubois, M. (1996). El proceso de la lectura. De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aike.
Grabe, W. y Stoller, F. (2002). Teaching and researching reading. Reino Unido: Pearson Education Limited.

Irwin, J. (1991). Teaching reading comprehension processes (2º Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Loyo, A. (2001). Nuevas tecnologías y lectura de hipertexto. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Metacognición (2008). Diccionario de términos clave de español como lengua extranjera. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, España. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm

Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Newbury Park, Estados Unidos: Sage.

Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108, 6, 1017-1054. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/>