

Los discursos que moldean la subjetividad periférica del docente de inglés como lengua extranjera*

Bessie Dendrinos**

Traducido por: Claudia Díaz***



Resumen

Los discursos que moldean la subjetividad periférica del docente de inglés como lengua extranjera Discourses shaping EFL teacher's peripheral subjectivity

Este artículo se enfoca en el docente hablante no nativo de aquellos idiomas que tradicionalmente se consideran "las lenguas extranjeras" —los idiomas del centro—. Con el fin de comprender que estos docentes de lengua extranjera en ejercicio están inmersos en prácticas pedagógicas poscoloniales que facilitan el desarrollo de una "conciencia colonizada", se discute en este escrito que la subjetividad de estos actores sociales está construida sobre significados ideológicos que se leen desde posiciones incongruentes del sujeto y sobre discursos incompatibles, dando como resultado intertextos en conflicto dentro de su formación y que pueden afectar las prácticas pedagógicas de forma negativa.

Abstract

This paper focuses on the non-native-speaker teaching languages traditionally known as "foreign languages" —core languages—. It is stated here that these foreign language teachers are immerse in postcolonialist pedagogical practices paving the way to the development of a "colonialised consciousness". In order to demonstrate this, this paper brings to discussion these social actors' subjectivity as being built on ideological meanings which are read from contradictory subject positions and conflicting discourses. All of this results in intertexts in conflict within their formation, and might affect pedagogical practices negatively.

Résumé

Cet article est centré sur l'enseignant parlant non natif de ces langues qui traditionnellement sont considérées "les langues étrangères" —les langues du centre— afin de comprendre que ces enseignants de langue étrangère dans l'exercice sont dans des pratiques pédagogiques postcoloniales qui ont favorisé le développement d'une "conscience colonisée". Dans cet article on discute que la subjectivité de ces acteurs sociaux est construite sur des significations idéologiques qui sont lues depuis positions incongrues du sujet et sur des discours incompatibles, en donnant comme résultat d'intertextes en conflit à l'intérieur de leur formation et qui peuvent affecter les pratiques pédagogiques d'une manière négative.

Palabras clave

*Enseñanza de lengua extranjera, prácticas pedagógicas poscoloniales, subjetividad periférica, discurso homofónico
Foreign language teaching, postcolonial pedagogical practices, peripheral subjectivity, homophonic discourse*

* Una primera versión de este artículo, con el título "The conflictual subjectivity of the Periphery ELT practitioner", fue publicado tanto en griego como en inglés en A. F. Christidis, ed., "Strong" and "Weak" Languages in the European Union: Aspects of Hegemony, vol. 2, Thessaloniki, Centre for the Greek Language, 1999, pp. 711-727.

** Docente de Sociología del lenguaje y Enseñanza de lenguas extranjeras en el Departamento de Lenguaje y Lingüística de la Facultad de Estudios de la Lengua Inglesa, en la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia.
E-mail: vdendrin@enl.uoa.gr

*** Magíster en TESOL, Fresno Pacific University. Docente de la Escuela de Idiomas. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Antioquia
E-mail: claudiax@hotmail.com

Mi punto de partida en este artículo es el discurso “homofónico” con propósito cultural, desarrollado en los últimos cincuenta años como parte de un proyecto político de mayor envergadura, en una era poscolonial para la enseñanza del inglés. Este discurso puede percibirse como la base desde la que se moldea “la conciencia colonizada” del docente de *periferia* de inglés como lengua extranjera (ILE) como un sujeto social. Mi interés reside en el proceso de moldeamiento, pero también en el producto: docentes o estudiantes en proceso de formación, que son *hablantes no nativos* (HNN), así como docentes en ejercicio, formadores de maestros, creadores de materiales y programas, que son los productos culturales de prácticas pedagógicas y sociales de periferia y del discurso homofónico de la didáctica del inglés. Interesada en la construcción de su subjetividad, mi propósito actual es explorar las maneras en las que estos discursos diversos aparecen en el desarrollo de su conciencia profesional.

Más aún, quiero explorar de qué manera la subjetividad de estos sujetos sociales está construida a partir de ideologías que se identifican desde las posiciones incongruentes del sujeto y por discursos incompatibles que tienen como resultado, en su formación, intertextos que rivalizan. En otras palabras, mostraré que las posturas y los significados contradictorios, así como los discursos incontables a los que acabo de referirme, construyen una subjetividad profesional conflictiva, que puede afectar negativamente las prácticas pedagógicas y sociales.

Mi consideración sobre la formación del sujeto está basada en que los elementos fundamentales en la construcción de la subjetividad son prácticas discursivas y no-discursivas. Siguiendo una tradición social constructivista, y asumiendo así que el sistema de categorización existe en el orden simbólico, discursivo e ideológico, pretendo “deconstruir” algunos de los significados contradictorios y de las especula-

ciones que son una aseveración abierta al desafío producido por los discursos que moldean la subjetividad del docente de lenguas extranjeras en ejercicio. Me ubico de manera paradigmática en el docente de origen griego que enseña inglés —la lengua que ha asegurado su supremacía como el idioma del mundo hoy—.

En términos bakhtinianos, considero este discurso que hace parte de la subjetividad de los docentes de ILL como homofónico, porque estabiliza y univocaliza los significados, legitimizándolos como objetivos y fabricándolos como verdades de sentido común. Ese discurso fija el flujo semántico del discurso, dando como resultado un cierre ideológico, con efectos directos en la conciencia social de los docentes, creando para ellos posiciones específicas como sujetos.

Sin embargo, mantendré que no son las prácticas discursivas de la didáctica del inglés solamente ni las posiciones de los sujetos que este discurso crea para los docentes las que son constitutivas de su subjetividad.

Phillipson (1992), Pennycook (1994), Dendrinos (2001) y Macedo, Dendrinos y Gounari (2005) han identificado el discurso homofónico de la industria de enseñanza de inglés (EI), que sistemáticamente ha erigido a éste como un bien global, como el idioma del desarrollo y los avances tecnológicos, como un idioma que es cultural e ideológicamente neutro debido a su uso internacional. Las especulaciones respecto a que el inglés ha sido despojado de su contexto cultural y de todo compromiso ideológico, se han facilitado por paradigmas particulares en la lingüística general, que se desarrollaron en el marco del positivismo científico social occidental, y han contribuido a dar cuenta del lenguaje como sistema de significados autónomo, externo a las condiciones socioculturales de su producción, reproducción y uso, enfocándose en una competencia lingüística idealizada. Por tanto, saber inglés se presenta más como una habilidad profesio-

nal neutral que como un tránsito hacia un mundo de ideas y de una cultura.

Los maestros de ILE no ven, en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, prácticas que tienen implicaciones o funciones políticas. Sin embargo, al mismo tiempo, la lingüística general ha presentado el lenguaje como un código fijo, acordado por una comunidad lingüística para expresar sus ideas y que ha contribuido a la noción de una comunidad con un discurso homogéneo, dando paso así al mito posrenacentista del "idioma nacional", relacionado estrechamente con el crecimiento de los Estados nacionales en Europa (Fairclough, 1989: 22). Los docentes de ILE también están moldeados por estas prácticas discursivas, dirigiéndolos a ver su propia lengua materna y cualquier idioma como símbolo de identidad étnica, como la memoria cultural de sus hablantes.

Los docentes de ILE articulan estas perspectivas encontradas en varias instancias de la comunicación, que se evidencian, por ejemplo, por el análisis sistemático de los ensayos de los estudiantes de ILE en formación de origen griego, producidos como parte del trabajo del curso en la Facultad de Estudios de Lengua Inglesa en la Universidad de Atenas. Un estudiante, quien escribió un ensayo para uno de sus cursos de lengua sobre el valor del inglés como medio de comunicación y entendimiento a nivel internacional, y que reclamaban que a las personas que se les priva de oportunidades de aprenderlo se les priva, así mismo, el acceso al poder económico y político, también escribió, en otro ensayo para un curso en sociolingüística,¹ que permitir a los ciudadanos de un país hablar otro idioma es peligroso. El lenguaje, decía el estudiante,

[...] es lo que permite a las personas mantener sus raíces regionales y nacionales; por lo tanto, si se les permite usar una segunda lengua, existe el gran peligro de que olviden quiénes son, y cuál es la historia de su país.

Y continúa:

[...] puede ser una causa de "anarquía" cuando el idioma nacional no es usado o no se usa correctamente. Además, si se permite más de un idioma nacional, las comunidades lingüísticas querían separarse.

La confusión general de raza, cultura, nación e idioma subyace al discurso de la lingüística moderna, que se desarrolló como parte de la tradición moderna occidental del humanismo y la racionalidad, una tradición obsesionada con la identidad, la unicidad y la pureza, operando para formar una ideología culturalmente homogeneizante. Las prácticas discursivas que han reclamado que sólo entidades homogéneas y unificadas, ya sean los Estados o los individuos, pueden actuar efectivamente, también han reducido la comprensión del lenguaje a un sistema uniforme que facilita el logro de metas nacionales y los objetivos de todas las personas vistas como un grupo con características, rasgos, ideales y normas comunes. El constructo: "el idioma iguala la cultura" ha reforzado lemas como "el inglés es el lenguaje de la modernidad, la tecnología y la eficiencia", y "el francés es el idioma que cultiva un espíritu refinado". Los efectos de dicha verdad, al lado de otras que le dan valor a la lengua materna de los docentes de ILE de origen griego, es importante investigarlos, en términos de cómo estos contribuyen a la promoción de los idiomas en la Unión Europea.

1 Este estudiante de diecinueve años no asistía a las clases regularmente, pero había cubierto parte de las lecturas requeridas y opcionales para el curso de sociolingüística. El escribió en inglés, respondiendo al siguiente enunciado en el examen final: "Se dice que la planeación lingüística incluye una actividad autorizada por el Gobierno para controlar el uso de uno o más idiomas en una sociedad en particular. Dé un ejemplo de una acción de planeación lingüística en Grecia o en el exterior, y discuta alguna de las consecuencias importantes de los intentos deliberados para controlar el uso del lenguaje. También sustente cómo la planeación lingüística está profundamente relacionada con asuntos políticos".

Asumiendo que los discursos en oposición y las especulaciones que moldean la subjetividad del docente resulten en el desarrollo de “conciencias opuestas”, me ha interesado ver cómo esto se refleja, por ejemplo, en el discurso del docente. Los análisis de datos de las clases de ILE en Grecia, que mis grupos de estudiantes hacen como parte de su proyecto en el inicio de su capacitación como docentes, conducen a reflexiones particulares. Una de estas reflexiones es que las instituciones, las normas y las acciones sociales se presentan, con frecuencia, en términos evaluativos y de antítesis; por ejemplo, en una clase de ILE donde la profesora trabajaba preguntas directas e indirectas, ella escribió las siguientes claves en el tablero: pregunta directa: “¿por qué son los ingleses más corteses que los griegos?”. Pregunta indirecta: “Me pregunto: ¿por qué los griegos son más directos que los ingleses?”.

Sobre el asunto de la cortesía es interesante considerar otro ejemplo, esta vez del ensayo de una estudiante griega para su curso de sociolingüística, en un programa de formación. Los significados que presenta se desarrollaron como parte de un enfoque de la teoría de la cortesía “de la etnografía del lenguaje hablado” y, por tanto, son el resultado de un conocimiento disciplinar que moldea la subjetividad de los futuros docentes de inglés. En su ensayo, la estudiante describe dos grupos homogéneos, en el aspecto cultural y lingüístico, en términos de antítesis, reproduciendo estereotipos nacionales sobre normas y rasgos.² Ella dice que es bien sabido que

[...] los ingleses de alguna manera son más gentiles y corteses. Ellos hablan de manera formal con mucha frecuencia y se comportan con propiedad según las reglas de la cortesía.

Una vez informada desde conceptos teóricos sobre la cortesía, continúa:

[...] sin embargo, parece que ellos usan estrategias negativas de la cortesía, ya que no siempre expresan verdaderamente sus sentimientos de amistad y, por esta razón, además de corteses, son considerados fríos.

Fundamentada en el constructo de identidad nacional, hace un contraste entre grupos étnicos. Ella dice que, por otro lado, los griegos

[...] parecen no prestarle mucha atención a la formalidad y la cortesía (algo que en parte no es muy bueno para ellos); sin embargo, manifiestan su cortesía de otra manera, expresando amistad, “calidez” y sentimientos genuinos. Parece que ellos usan estrategias positivas de cortesía en su vida cotidiana.

Las nociones que se fundamentan en constructos poco problemáticos sobre cultura, que presentan el lenguaje como la base para la definición de cultura e identidad nacional, están como trasfondo en el ensayo de otro futuro docente de ILE de origen griego, con respecto a la planeación lingüística. En su ensayo, esta estudiante habla sobre el lenguaje como la clave para la unidad nacional, como el símbolo de la identidad étnica, y valora las políticas lingüísticas sobre el monolingüismo, en tanto “previenen la mala influencia que los artículos extranjeros tienen en la cultura de un país particular”. En un momento, sin embargo, agrega:

[...] en el caso de Canadá, el gobierno permitió la existencia de una segunda lengua porque esta política servía sus intereses perfectamente, siendo esta

2 Este texto fue el resultado del siguiente enunciado en un examen: “Los estereotipos populares clasifican a algunas sociedades como más corteses que otras; sin embargo, puede discutirse que todas las sociedades tienen buenas maneras, pero de formas específicas y culturalmente diferentes. Desarrolle este argumento”.

segunda lengua el francés, en otras palabras, un idioma con estatus, poder y prestigio internacional. Por lo tanto, es algo bueno para los ciudadanos de Canadá.

Es interesante analizar las ideas en conflicto. El uso de otro idioma es una amenaza para la identidad étnica de los miembros de una comunidad homogénea. El uso de un idioma internacionalmente reconocido, sin embargo, se muestra como algo bueno y de interés general. Éste es un constructo desarrollado como parte del discurso que promueven los lenguajes hegemónicos como el inglés. Darle el nombre de "internacionalización del lenguaje" a lo que Phillipson (1992) llama "imperialismo lingüístico", es realmente despolitizar esta práctica (cf. Williams, 1992: 127). El uso de un idioma internacional se presenta sin problemas como "algo bueno" para todos, un fenómeno natural e inevitable por las demandas de la comunicación internacional y los costos estimados del multilingüismo global.

La consideración con respecto al inglés en particular es que es una opción natural, ya que es un idioma fácil y del que se puede sacar provecho. Sus cualidades extrínsecas e intrínsecas hacen de su adopción algo razonable de hacer, la única alternativa posible. Los significados que se derivan del discurso de la didáctica del inglés llevan a pensar que su internacionalización pasó simplemente por casualidad, en el curso de las relaciones internacionales, respondiendo al bien común de todos los pueblos. Por tanto, la inclusión del inglés como la lengua extranjera número uno en el currículo de las escuelas en las naciones europeas, y con frecuencia, la exclusión total de idiomas no dominantes de Estados miembros de la Unión, se construyen más como alternativas de sentido común que como políticas educativas que implican beneficios económicos, políticos y culturales para los benefactores (Dendrinos, 1992).

Según Phillipson (1992: 68-70), las funciones económico-reproductivas, ideológicas y re-

presivas a las que sirven dichas políticas no son parte del discurso dominante en la planeación educativa y el diseño curricular para las lenguas extranjeras, que consideran el conocimiento en la escuela sin carga ética e ideológica y toda actividad pedagógica como apolítica. Así, la enseñanza del inglés en las escuelas, por determinado número de horas a la semana y por tantos años como sea posible, es una de las mayores preocupaciones de la Asociación de Docentes de Inglés de Escuelas Públicas de Grecia, quienes reclaman que les devuelvan las horas "robadas" de francés, que se incluyó recientemente en la secundaria como una segunda lengua obligatoria, mientras que el inglés, incorporado tres años antes en la básica primaria, se sigue enseñando en menos horas de las que se le asignaban antes de la reforma. Existen un número de artículos a este respecto, dirigidos al Ministerio de Educación Nacional en la publicación trimestral del sindicato, y no hay reclamos sobre la inclusión de ninguno de los idiomas no dominantes de Europa, que se han excluido del currículo escolar con base en una política de educación nacional. Sin embargo, paralelo a esto existe un número de artículos en los cuales el sindicato invita a los docentes de ILE a participar en los programas de intercambio, dado que, en su condición de hablantes del inglés, también pueden convertirse en promotores del griego en las escuelas que visiten y así apoyar la idea de la adopción de este idioma en el currículo escolar de otros Estados miembros de la Unión.

El valor del inglés también se ha construido sobre la base de que desempeñarse con propiedad en este idioma significa que uno tiene acceso al mundo de la producción cultural moderna, a los medios de comunicación internacionales, a la ciencia y a la tecnología, y a cualquier logro intelectual. Existe una construcción sistemática de la realidad según la cual, si no se sabe inglés, uno está excluido de cualquier asunto de importancia social y muy probablemente estará marginado. Aprender el idioma es cuestión de supervivencia interna-

cional y movilidad profesional. Con el conocimiento del inglés se supone que uno comparte de manera equitativa la distribución del poder en el mundo. Mientras mejor sea su comunicación en inglés, mejores posibilidades económicas se tienen. De esto se deriva que los hablantes de ILE son productos del mercado, ¡y pueden vender casi cualquier cosa!

De hecho, la competencia del hablante nativo se constituye en un recurso tan valioso en el discurso de la enseñanza del ILE, que los docentes griegos de ILE evalúan con persistencia su desempeño en inglés, en comparación con el hablante nativo que tiene una pronunciación estándar, o preferiblemente británica o estadounidense, y generalmente usa la variedad estándar con mucha habilidad y de manera culturalmente apropiada. Esta contradicción subyacente de un idioma “culturalmente neutral”, usado de “manera culturalmente apropiado” pone de lado las prácticas divisorias que, de sí mismo y del otro, son perpetuadas por el discurso de la didáctica del inglés. Los docentes de ILE, por ejemplo, tienen un valor en el mercado, pero no tan alto como los hablantes nativos británicos o estadounidenses, quienes son una mercancía negociable a nivel internacional, porque son hablantes nativos del inglés, más que porque están calificados como docentes de idiomas. Así, la idea de que el hablante nativo es el docente de ILE ideal, convierte al hablante no

nativo como “deficiente en conocimiento”.³ Este constructo entra en conflicto con los significados desarrollados en discursos pedagógicos y didácticos. Como educadores, se han constituido en autoridades en la materia; sin embargo, los estándares propuestos por el discurso de la EI contradicen su posición como sujetos expertos con mucho conocimiento.

En la construcción del valor del inglés y la importancia de tener una suficiencia alta en el idioma, se ha desarrollado otro tipo de especulaciones en la enseñanza del inglés con respecto a las prácticas pedagógicas y se han sustentado con estudios sobre la enseñanza de segundas lenguas establecidas en el Centro, en el marco de discursos disciplinares ideológicos. Uno de ellos, discutido tanto por Phillipson (1992: 185) como por Pennycook (1994: 168), es el beneficio de excluir la lengua materna del aprendiz de la clase de ILE, de los libros de texto y otros materiales de enseñanza, y por extensión, el beneficio de esta exclusión de inducciones y capacitaciones de la EI. Dichas prácticas, que de hecho aseguran el mercado de la EI a los benefactores, se sustentan en que el uso exclusivo del inglés maximizaría el aprendizaje del idioma y que el empleo de la lengua materna de los estudiantes y el profesor impediría el desempeño en la lengua extranjera de ambos. Su posición como sujetos, como maestros competentes de la EI, demanda de ellos, por tanto, que sean capaces, por

3 En este punto, quisiera compartir con los lectores una experiencia personal que habla por sí misma. En los últimos años he participado en un proyecto a nivel nacional en Grecia, para desarrollar el sistema de evaluación que conduce la certificación de la competencia en lengua extranjera. El subproyecto para la evaluación del inglés fue concedido por el Ministerio de Educación griego al Centro de Investigación para la Enseñanza y la Evaluación del Inglés, de la Universidad de Atenas, del que soy la coordinadora. Un día recibí el primero de una serie de mensajes de un hombre cuyo nombre revelaré, sólo si me piden hacerlo. Él escribió que consideraba el sitio en la red de nuestro centro muy interesante (www.uoa.gr/english/rce1), pero “estaba sorprendido al encontrar que ninguno de los docentes de tiempo completo era hablante nativo de inglés”. Procedió a preguntar “si había alguna razón académica o legal para esta situación” y también quería saber “si alguno de los docentes de tiempo completo estaba certificado por docentes ingleses o estadounidenses”. Con mucho respeto le contesté explicándole que las personas que se contrataban en cualquier universidad pública en Grecia deben tener un buen conocimiento de griego que les permita llevar a cabo todas las responsabilidades académicas y administrativas. También le dije que si él tenía un conocimiento del griego que le permitiera comunicarse y las condiciones académicas para aspirar a un puesto en el Centro, podría enviarnos su hoja de vida. Los correos electrónicos que se presentan en el anexo son una evidencia tan contundente de algunos de los asuntos discutidos en este artículo, que creo que es importante abrir tal espacio para ellos.

ejemplo, de mantener una clase exclusivamente en ese idioma. Sin embargo, su posición de sujetos como pedagogos les requiere regular, de manera eficiente, los comportamientos de comunicación de sus estudiantes y facilitar su proceso de aprendizaje. En el esfuerzo de responder a ambas demandas, se gasta cantidad excesiva de tiempo en llamados de atención de parte del profesor, a expensas de explicaciones, y definitivamente a expensas del uso del lenguaje por parte de los estudiantes. Esto es lo que indica el análisis de los datos recolectados de las clases de ILE en Grecia. También hay indicios de que hay una fractura en la comunicación, a pesar de una extensa negociación en la construcción de sentido entre el docente y los estudiantes.

El legado del discurso del monolingüismo de la EI se extiende a los cursos de capacitación de docentes y reuniones de carácter profesional en la periferia que se llevan a cabo en inglés, situación común en las plenarias presentadas por hablantes nativos, considerados como los expertos con conocimiento en asuntos concernientes al lenguaje y pedagogía de las lenguas extranjeras. Esta situación se acepta como “algo sensato para hacer”, ya que “necesitamos mejorar nuestro inglés”, dicen literalmente los profesores de ILE de origen griego. La capacitación en el idioma es así considerada igual o de más valor que la capacitación pedagógica, mientras que se mantiene el gran valor inherente del inglés.

Me atrevo a mencionar una experiencia que tuve recientemente con dos profesores griegos de ILE, ex alumnos en mis clases en el Departamento de Estudios de la Lengua Inglesa, y que estaban acostumbrados a que yo usara el inglés en mis clases. Durante un encuentro profesional organizado por el sindicato de docentes de ILE de Grecia, me invitaron a una charla que dicté en griego. Ambos

estudiantes vinieron después de la conferencia para hacer comentarios sobre mis contribuciones. Uno de ellos destacó que se dio cuenta (y aquí traduzco) “que nuestro idioma [refiriéndose al griego] también es bonito”, mientras que el otro terminó sus comentarios sobre qué tan iluminador había sido lo que dije, haciendo el siguiente comentario (que traduzco): “¡Imagínese el efecto que todo eso hubiera tenido si lo hubiera dicho en inglés!”.

En sus seminarios de capacitación y sus reuniones profesionales, simposios, etc., con hablantes nativos del inglés expertos, estos docentes de ILE son posicionados como “receptores de información”, involucrados en un proceso de “*iniciación ideológica*” en términos bakhtinianos (1981: 341), y de “*asimilación selectiva de la palabra —de autoridad— del otro*”.⁴ Esta posición del sujeto contrasta de manera aguda con la posición de autoridad que tienen ellos mismos como educadores con experiencia, capaces de contribuir sustancialmente en un encuentro profesional. Hege-monizados dentro de la primera posición, permanecen sin voz; no comparten sus puntos de vista y sus experiencias, y no negocian su posición de sujetos que aceptan ocupar. Cuando se resisten al consejo pedagógico ofrecido por *los que tienen voz*, a los docentes de ILE griegos se les oye decir constantemente: “todo eso es maravilloso en teoría, pero no funciona para mí”. Con este enunciado, el docente está haciendo un doble reclamo: “ésta es una teoría maravillosa, pero no es apropiada para las condiciones en las que trabajo” (a menudo caracterizando negativamente las condiciones, no la teoría) y “no soy capaz de poner en práctica esta teoría superior”.

Es cierto que la industria de la EI promueve programas diseñados por el Centro para la inducción y la capacitación de los docentes de ILE, fundamentada en teorías de educación o

4 Aquí hago un contraste, sustentado en Bakhtin, entre “la palabra de autoridad” y “el discurso interno persuasivo”, entendiendo el último como el discurso del individuo hablando a conciencia: una “palabra a la que se le niega todo privilegio, que no está sustentada en ninguna autoridad” (1981: 342).

enfoques de enseñanza y aprendizaje innovadores. Según Pennycook (1994: 162), el discurso de la EI lleva consigo significados que no se han puesto en consideración sobre la superioridad de las teorías de enseñanza, los métodos y las prácticas de los países benefactores y la inferioridad de aquellos en los países receptores. Así mismo, Phillipson (1992: 73) argumenta que la EI está legitimizada por un discurso que acentúa las habilidades superiores de la profesión y que proyecta sus valores morales y filosóficos como de interés para todos, más que de un grupo particular dominante que se autoriza a sí mismo a proporcionar un liderazgo moral, filosófico e intelectual.

Las tendencias recientes en la EI han delineado enfoques comunicativos e interaccionistas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en tareas, en la resolución de problemas, además de técnicas de enseñanza de idiomas que se fundamentan en nociones del aprendizaje como responsabilidad de cada aprendiz. Estas prácticas educativas se promueven como neutras, más que como inscripciones culturales, ideológicas y políticas. Los enfoques, los métodos y las técnicas específicas se construyen como "bienes universales", más que como productos culturales y como apropiados para la enseñanza de cualquier idioma, bajo cualquier condición educativa. Los docentes de ILE están moldeados por estos discursos educativos de su sociedad.

Así, los significados ideológicos que se han aceptado como verdades de sentido común en el proceso de la formación del sujeto por la institución educativa, la familia y el género, entre otras, pueden contradecir, por ejemplo, verdades concernientes a la responsabilidad individual para aprender, o las nociones de conocimiento construidas por el discurso de la EI.

Los efectos de dichas contradicciones, y generalmente los significados ideológicos en conflicto y discursos en contienda que permiten la formación de un sujeto con contradicciones, es importante investigarlos.

Los datos recogidos de las clases de ILE en los alrededores de Atenas indican que existe una variedad de consecuencias, tanto en las prácticas pedagógicas, como en la construcción de nociones culturales antiéticas para los jóvenes aprendices. El hecho de aceptar que el maestro en ejercicio tiene una subjetividad en conflicto, valida la reconstrucción de las contradicciones y la investigación sistemática de las consecuencias en las prácticas pedagógicas y en la formación de la subjetividad del aprendiz de idiomas.

Dicha comprensión facilitaría la realización de programas adecuados de capacitación para los docentes de idiomas que se requieren para contribuir al desarrollo del pluralismo lingüístico y cultural en Europa.

Hasta que las prácticas pedagógicas y sociales de aquellos involucrados en el "negocio de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas" apunten, de manera consistente, a asegurar la polifonía de Europa, dicho propósito será difícil de alcanzar y cualquier política relevante será presumiblemente inefectiva.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. M., 1981, "Discourse in the novel", en: M. Holoquist, ed., *The Dialogic Imagination*, traducido por C. Emerson y M. Holoquist, Austin, The University of Texas Press, pp. 159-422.

Dendrinis, B., 1992, *The EFL Textbook and Ideology*, Athens, N.C. Grivas Publications.

_, 2001, *Language Education and Foreign Language Pedagogy: The Politics of ELT*, Atenas, The University of Athens Publications.

Macedo, D., B. Dendrinis y P. Gounari, 2005, *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*, Barcelona, Graó (Translated from the original *The Hegemony of English*, published in Boulder, Colorado by Paradigm Publishers in 2003).

Fairclough, N., 1989, *Language and Power*, Londres y Nueva York, Longman.

Pennycook, A., 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language*, Londres y Nueva York, Longman.

Phillipson, R., 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.

Williams, G., 1992, *Sociolinguistics. A Sociological Critique*, Londres y Nueva York, Routledge.

Anexo

9 de julio de 2007

Apreciada profesora Dendrinis, muchas gracias por tomarse la molestia en responder. Lo que yo escriba no lo tome como una ofensa. Mi objetivo es que los griegos, y en especial los jóvenes, reciban la mejor enseñanza de inglés posible. Después de enseñar durante doce años a estudiantes griegos en programas universitarios británicos aquí en Atenas, estoy convencido de que la enseñanza del inglés en Grecia está muy atrás del resto de la Unión Europea (UE). Como usted sabe, los resultados en inglés de los estudiantes griegos son los peores de la UE, un hecho que he destacado ante el príncipe Carlos y Lord Kinnock [el director del Consejo Británico] y que atribuyo al bajo nivel de [la mayoría] de los docentes griegos en las escuelas públicas. Usted es griega y ipor lo tanto, una experta en mitos! Yo soy inglés y veo los mitos en la enseñanza de inglés como algo que debe ser desmitificado. No tengo duda de que, después de cuarenta años en la academia, doce de ellos en Grecia, los docentes de inglés nativos son una necesidad y en muchos casos superiores, en la mayoría de los aspectos, a los hablantes no nativos. Un idioma no existe en el vacío. Sus raíces están en una cultura y a menos que los docentes estén totalmente inmersos en esa cultura, no pueden ser competentes. Este principio también se aplica a la enseñanza de lenguas modernas como el griego, el francés y el alemán. No quiero aburrirla con ejemplos, pero sólo para señalar de nuevo que he enseñado a estudiantes griegos durante doce años, el nivel de inglés de ellos inicialmente

era muy pobre, pero después de $\frac{3}{4}$ años de recibir clases con hablantes nativos, su inglés era tan bueno como el de los estudiantes en Inglaterra. El veredicto de los estudiantes: antes de estar en nuestra universidad, a ellos les enseñaban "greeklish", no inglés. El hecho de que el Gobierno griego insista ahora en que todos los docentes de inglés de la UE que no sean griegos reciban un certificado de suficiencia en griego —espero que la presión por ese requisito no tenga el sello de la Universidad de Atenas, ya que conduciría a un boicot a las universidades griegas por parte de otras universidades europeas— no tiene un fundamento educativo o lingüístico: sólo otro mito griego que creo que tiene consecuencias legales reales.

Con respecto al requisito de que sus docentes de tiempo completo deban ser griegos, es ahora un asunto para la Comisión Europea; basta decir en esta coyuntura que debe verse como discriminatoria y posiblemente ilegal bajo la ley del empleo de la UE —pero eso se lo dejo a los abogados y a los políticos—.

[Omito un párrafo]

Con respecto a la administración y la práctica del examen de inglés, existen dos organizaciones reconocidas mundialmente que actualmente operan en Grecia: la Universidad de Michigan en la HAU [Hellenic American Union —Unión Helénica Americana— que acaba de crear una universidad privada no reconocida por el Estado] y la Universidad de Cambridge en el Consejo Británico [¡sic!]. No

veo la necesidad de que una universidad estatal adicional, particularmente una organización que no tiene el inglés como lengua materna, esté involucrada en la evaluación del inglés. Si un estudiante o un profesor hubiera presentado una solicitud de ingreso a mi organización con un certificado en inglés del Estado griego, primero, me hubiera sorprendido, y segundo, lo hubiera rechazado y le hubiera pedido al interesado que llevara un certificado de suficiencia, ya fuera de la Universidad de Michigan o de la Universidad de Cambridge. Tengo total confianza en las credenciales de estas últimas, porque los ensayos críticos se evalúan en la universidad en el país de origen, y no tendría confianza en la anterior —por lo menos hasta que supiera más de ellas y ahora, a la luz de los eventos recientes, hasta que las cortes griegas hayan dado su veredicto en el caso sub iúdice—.

[También hay un párrafo final que omito].

27 de julio de 2007 —A

[Aún muy cortés para contestar, respondió a un mensaje que le envié. Cito algunas partes:]

[...] Yo he estudiado o enseñado en cuatro universidades europeas y la retaría a que compare el rango de diversidad de contacto humano y académico. ¿Usted ha estudiado o enseñado en alguna universidad europea, excluyendo las universidades griegas que no hayan obtenido estatus europeo (luz verde fue la última evaluación) según el proceso y los principios de Boloña, y según entiendo, no son europeas todavía en el sentido estricto de ese término? Muy interesante el punto sobre el requisito nacional sobre el idioma para los docentes vinculados en universidades de la UE. Le pedí al presidente de la CE, Barroso, y al comisionado Figel de la CE, indagar sobre estos asuntos, ya que es posible que la CE apoye proyectos que discriminan ciudadanos de la UE (el *tercio comparationis* de mi argumento); por ejemplo, en el caso de los proyectos de la CE en Grecia,

¿el gobierno griego o sus universidades insisten en un requisito de suficiencia en griego? Si las universidades inglesas piden el mismo requisito, entonces también estarían en tela de juicio. (Como académico inglés nunca tuve conocimiento de que lo pidieran, pero también hubiera sido discriminatorio). Me agradó mucho escuchar ayer que la CE está investigando todo este asunto.

[Y más adelante continúa escribiendo:]

A propósito, yo hablo cuatro idiomas, pero nunca sería tan absurdo como para decir que soy bilingüe o trilingüe, o lo que sea. El bilingüismo —otro -ismo y uno de mis temas favoritos— [...] He conocido muchas personas, la mayoría académicos, que se dicen bilingües, pero ninguno ha pasado ningún examen estandarizado de bilingüismo, es decir, escribir y hablar dos idiomas perfectamente. Solomos, cuyo "Himno a la libertad" admiro tanto, decía ser bilingüe, pero ni su griego ni su italiano estaban a la altura. Sin embargo, eso no afectó el impacto de su poesía. ¿Conoce usted otros que se llamen bilingües? El actual embajador inglés habla griego perfectamente, pero inclusive mis sobrinos más pequeños de origen griego se ríen de manera discreta cuando él habla. Uno de mis amigos académicos de Oxford decía ser bilingüe en inglés y griego moderno —hasta que habló con mi esposa griega—. Ella se rió a carcajadas. Arrogancia inglesa (a propósito, ¿usted puede usar un corrector de ortografía en inglés?). También he conocido algunos griegos que hablan y escriben inglés perfectamente. Para hablar perfectamente usted debe haber vivido en un país de habla inglesa por lo menos cinco años y haber adoptado uno de los acentos aceptados. "Greeklish" no cuenta. Mi esposa habla inglés perfectamente con acento irlandés, pero nunca ha dicho que es bilingüe, debido a la manera como usa el inglés de forma escrita. Más aún, ella tiene un posgrado de una universidad inglesa y un certificado de lengua inglesa.

[También hay un párrafo final que no incluyo, ya que los lectores ya tienen la idea central].

21 de julio de 2007 –B

[Este mensaje fue una respuesta a otra respuesta que definitivamente tiene una dosis de ironía. De la respuesta extraigo estas citas:]

Apreciada profesora Dendrinis, usted se está volviendo muy divertida; ¿posiblemente está leyendo mucho a Jane Austin? De hecho, me complace saber de sus logros académicos y que estuviera saturada de citas. Algo muy raro en el estado griego hoy. Buen trabajo —aunque tengo mis dudas teniendo en cuenta el uso que usted hace de la palabra *elected*, en vez de *selected* (seleccionado)—. ¿Qué diría Freud? ¡Estoy bromeando! Si usted quiere responder, por favor, por favor use un corrector de ortografía en inglés, ya que la mala ortografía de las palabras en inglés me saca de casillas. Mi lengua materna es ahora la *lingua franca*, pero y⁵ la veo violada y saqueada a diario por bárbaros (de raíz griega). *Belive*, en su penúltimo correo electrónico, debe ser b-e-l-i-e-v-e (c-r-e-e-r) como en “Creemos que estas verdades se caen por su peso...”. De igual manera, su *strogny* se deletrea s-t-r-o-n-g-l-y (con firmeza). Cambridge es muy conocido por sus espías y sus intrusos, así como por sus exámenes estandarizados de idiomas. Por mi parte, voy adelante 4 a 1 en el conteo europeo, pero, ¿quién está contando? Por favor, no dude en responder si quiere, pero por favor use un corrector de ortografía.

Si en algún momento puedo ayudarle a usted o a su grupo de colegas, no dude en contactarme. ¡Y esa es una invitación anglo-irlandesa! (lo que quiere decir que no es griego, algo que pierde importancia⁶ según un pobre hombre que vive en un país que desprecia...).

23 de julio de 2007

[No continué respondiendo por obvias razones, pero llegaron más correos electrónicos del caballero:]

Apreciada profesora Dendrinis, mis disculpas por importunarla, pero en uno de sus correos electrónicos recientes usted usó la palabra *lingüicismo*. Yo contacté a Oxford y su respuesta inmediata fue que esa palabra no existe en inglés; sin embargo, ellos están dispuestos a llevarlo al sínodo de los OWLS [Oxford Wireless LAN] para revisarla. ¿Usted ha visto que esta palabra se use en otro contexto o es su neologismo? Por favor, téngalo en cuenta.

27 de julio de 2007

Profesora Dendrinis, en la edición de hoy de *Athens News* me di cuenta de que uno de sus columnistas reclamaba que el proceso de certificación en el que usted participa es, en realidad, un intento por cubrir el estado lamentable de la enseñanza del inglés en Grecia y para proteger a los profesores griegos incompetentes que actualmente enseñan inglés! ¿No le gustaría desafiar esta aseveración y hacer de dominio público este asunto? Su turno.

[Es obvio que no hice ninguna de esas cosas, a pesar de que no existió dicho artículo en ese periódico en particular. Los mensajes cesaron durante las vacaciones de verano y luego el orgulloso caballero no sólo me hizo una visita electrónica diciendo que le habían pedido (y la voz pasiva no tenía agente) validar nuestro sistema de evaluación. De hecho, asumió la autoridad de usar su propio criterio de evaluación junto con la ideología de las mismas y tuvo la audacia de... ¡emitir juicios con respecto a nuestros exámenes! Si alguno de los lectores está interesado, con gusto lo pongo a su disposición. Antes de finalizar el año, nuestro pobre Señor X atacó de nuevo. Me envió el siguiente correo

5 [“pero y”: así aparece en el texto].

6 [En el original, la palabra es *worthless*: sin importancia; le falta una letra: *wrthless*].

electrónico, al que respondí amistosamente con buenos deseos para el nuevo año:]

31 de diciembre de 2007

Apreciada Profesora Dendrin, quiero desearle a usted y a su equipo de trabajo un 2008 creativo y constructivo. El fundamento de mis deseos es que acabo de terminar un año de exámenes en inglés en diferentes partes de Grecia y estoy deprimido por el declive de los estándares. No estoy seguro de la razón de este declive, pero siento que los docentes de inglés en las escuelas griegas deben asumir parte de la responsabilidad. Los mismos examinados lo confirmaron. Parece que el inglés es un curso en broma en muchas escuelas y que la mayoría de los docentes se sienten incómodos enseñándolo. Una solución sería que su Departamento

ofreciera entrenamiento en inglés para hablantes nativos que no tengan cualidades académicas. Por lo menos esos docentes tendrían algún conocimiento del contexto cultural del idioma. La información que tengo es que por lo menos existen 60.000 hablantes nativos del inglés sólo en el área de Atenas. De hecho, aquellos examinados que tuvieron clases con hablantes nativos del inglés sobresalieron en comparación a aquellos a los que les enseñaron hablantes no nativos. Por supuesto, la generación de 2007 estaba menos interesada en el inglés que las que la precedieron, pero mi temor real es que los estándares de la enseñanza del inglés sigan bajando. También retransmití mi temor al Consejo Británico y a otras organizaciones involucradas en la enseñanza del inglés. ¡Esperemos que la generación de 2008 sea mejor!

Referencia

Dendrin, Bessie, "Los discursos que moldean la subjetividad periférica del docente de inglés como lengua extranjera", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 65-76.

Original recibido: febrero 2008

Aceptado: marzo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización



Claudia Díaz*
Juan Carlos Guerra**
Zoraida Rodríguez***

Resumen

Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización
Three stories, three views, manifold alternatives. Experiences on Teaching English in Colombia in Times of Globalisation

En este artículo se enfatiza en la importancia de los procesos de reflexión y crítica de la labor y la posición de los y las docentes, necesarios en la formación de maestros y maestras de lenguas extranjeras, en tiempos de globalización y adopción de estándares internacionales. A partir de la propia reflexión como docentes, de la identificación crítica de los aspectos conceptuales y socio-culturales que los/as influyen, condicionan y determinan, se ahonda en la exploración de la propia identidad, con el fin de proponer, desde allí, opciones metodológicas que les permitan, a los/as futuros/as maestros/as, empoderarse en su rol crítico y reflexivo, en sus propias prácticas educativas.

Abstract

The importance of engaging in processes of reflection and critique at work and position of teachers is put in the spotlight here as a necessary step in the formation of foreign language professors, during times of globalisation and towards the adoption of international standards. Starting from our own reflection as teachers, the critical identification of conceptual and socio-cultural aspects having an influence on us, conditioning and determining us, the search for our own identity is gone in depth, in order to advance methodological choices allowing future teachers being empowered by their own critical reflexive role in their own educational practices.

Résumé

Dans cet article on met en relief l'importance dans le processus de réflexion et critique du travail et la place des enseignants, aspects nécessaires dans la formation de professeurs et professeures de langues étrangères, en temps de globalisation et adoption de standards internationaux. C'est à partir de la propre réflexion comme éducateur, de

* Magíster en TESOL, Fresno Pacific University. Docente de la Escuela de Idiomas. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Antioquia
E-mail: claudiax@hotmail.com

** Magíster en TESOL, Fresno Pacific University. Docente de la Escuela de Idiomas y de la Corporación Colombiana del Lenguaje Integral. Miembro del grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia.
E-mail: juguerra@une.net.co

*** Magíster en Educación, Pedagogía y Diversidad Cultural, Universidad de Antioquia. Docente Facultad de Educación, Escuela de Idiomas y Departamento de Teatro de la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras y de la Corporación Colombiana del Lenguaje Integral.
E-mail: zorirodriguez@gmail.com

L'identification critique des aspects conceptuels et socio-culturels qui les influencent, conditionnent et déterminent qu'on approfondi dans l'exploration de la propre identité, afin de proposer à partir de là, des choix méthodologiques qui permettent aux futurs enseignants, s'approprier de leur rôle critique et réflexif, dans leurs propres pratiques pédagogiques.

Palabras clave

*Enseñanza de lenguas extranjeras, formación de docentes, lenguaje integral, docentes reflexivos y críticos, globalización
Foreign language teaching, teacher formation, integral language, critical reflexive educators, globalisation*

Introducción

La reflexión sobre nuestra subjetividad como educadores/as y docentes de lenguas extranjeras se ha convertido en un aspecto importante de nuestras vidas. A través del trasegar por nuestras preguntas, certezas, inseguridades, retos e ilusiones, hemos construido imágenes de lo que somos como educadores/as colombianos/as y profesores/as de inglés, visualizado las múltiples posibilidades que tenemos para seguir labrando un espacio académico para la discusión y re-significación del quehacer profesional.

Pensar nuestros principios y prácticas pedagógicas se convierte en una alternativa personal para la generación de opciones pedagógicas y metodológicas que le den, a la enseñanza de las lenguas extranjeras, un color local, que las diferencie del tono monocromático del mundo globalizado. Una práctica reflexiva, informada y crítica nos pone en un lugar estratégico en el mapa de la construcción de conocimiento alrededor del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Somos nosotros/as como educadores/as y nuestros/as estudiantes, docentes en formación, los/as primeros/as invitados/as a explorar el vasto mundo de la información e investigación en este campo, que permita currículos claros y contextualizados, que le den fuerza a todas nuestras voces para hacer frente a las imposiciones lingüísticas, económicas y culturales, a las adopciones de propuestas pedagógicas y metodológicas de

otros contextos del mundo y a su reproducción pasiva.

En Colombia, la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCE) en la enseñanza de lenguas extranjeras: el inglés (2001); el llamado Programa Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, 2005); el proyecto de ley 90 de 2007, por medio del cual se modifican artículos de la Ley General de Educación 115 de 1994 y que promueve una normativa que no sólo sugiere el inglés como lengua extranjera obligatoria, sino que también regulará estándares para estudiantes y certificación de profesores/as, nos plantean, como grupo de trabajo, la necesidad de reflexionar críticamente sobre lo que hemos hecho y lo que podemos hacer como profesores/as colombianos/as, para que nuestras voces cuenten en la construcción de la realidad lingüística local.

Si bien sabemos que nuestras reflexiones y prácticas no cambiarán esas decisiones estatales, que básicamente dependen de mercados internacionales y de las presiones que sobre la educación ejercen los/as poderosos/as, pensamos que las creencias y las decisiones personales como docentes permiten otra relación con el conocimiento y la enseñanza, revelan una posición política y crítica frente a los embates de la globalización y permiten reconsiderar el valor del/ de la maestro/a como intelectual y pensador/a de su práctica.

En tal sentido, la promoción de la subjetividad en la formación de maestros/as es relevante y necesaria; ha sido también el camino que elegimos desde hace algunos años cuando entendimos que no es posible la transformación de ningún sistema ni de la escuela, si no ocurre primero la transformación en cada uno/a de nosotros/as mismos/as. Proponer prácticas alternativas a las tradicionalmente validadas y ordenadas por los mercados mundiales es un reto y un riesgo que sólo asumimos cuando damos ese valor a nuestras prácticas pedagógicas.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés? ¿Qué concepto de *cultura* está implícito en este proceso? ¿Cuál es nuestra responsabilidad en la reproducción de creencias e ideologías? Si consideramos las dimensiones ideológicas que instaura aún con más fuerza el fenómeno de globalización a través, entre otros, de los medios de comunicación, entonces la educación y en general la sociedad actuales, presentan muchos motivos para que los profesores y las profesoras de idiomas miremos nuestro rol de manera más crítica y adoptemos una postura más comprometida frente a temas como la cultura, la identidad y la diversidad, en un mundo aparentemente globalizado, pero cada vez más excluyente.

Con respecto al concepto de *crítico*, Farías (1999) dice que éste resurge en las humanidades como necesidad de una revisión de las prácticas propias de algunas disciplinas enfrentadas al reordenamiento de paradigmas de los tiempos posmodernos. El sentido en el que usa este concepto, dice que es, más bien, el de "criticismo", como método de investigación al cual lo precede el examen de la posibilidad, las fuentes y los límites del conocimiento de que se trata.

En este artículo compartimos las historias de tres docentes de inglés como lengua extranjera, quienes, partiendo de situaciones e intereses diversos en sus vidas, encuentran en la filosofía del *lenguaje integral* una alternativa

importante para explorar su identidad como educador y educadoras, para reconocer sus principios y re-crear su práctica pedagógica de manera permanente.

Estas historias son una invitación general para todos los y las docentes que enseñamos lenguas, materna o extranjera, para que sigamos buscando espacios donde podamos explorar nuestra identidad como docentes de lenguas y asumir con claridad el papel social, cultural y político inherente al oficio del/de la educador/a.

La subjetividad reflexionada

Un profesional en idiomas en buscas de sus principios
Juan Carlos Guerra

Mirar atrás y tratar de recuperar mi historia como educador, es una empresa interesante, pues me permite ver cuáles han sido las motivaciones, las personas y las condiciones que me han permitido crecer como persona y especialmente como docente de lenguas. El inicio de mi carrera como "profesional en idiomas", que podía trabajar como "traductor y también podía enseñar idiomas", marca el comienzo de una lucha interna con mis principios y una reflexión constante sobre lo que debo y puedo hacer. En ese momento en el que soy confrontado con la realidad de la docencia, para la cual no fui preparado, empiezo realmente a cuestionar mi papel como profesional y a buscar respuestas y personas con quien construir mi mundo conceptual sobre la educación. Me apoyo en Serafini cuando dice:

Los docentes reflexivos ven las experiencias de sus salones de clase como un espacio abierto para la indagación, son capaces de suspender sus juicios para cuestionar por qué hacen lo que hacen, y examinar críticamente las experiencias de aprendizaje que crean en sus salones. Los docentes que están

dispuestos a cuestionar sus principios y examinar sus prácticas pedagógicas logran asumir una posición reflexiva. Esta posición se desarrolla en la práctica dentro del aula con el apoyo de nuestros colegas (2002: 4).

Empiezo mi carrera docente en una institución privada, enseñando inglés a niños y niñas de preescolar. Tal situación fue resultado más de mi puntaje en los exámenes de suficiencia en inglés y de la confianza de mi jefe inmediato, que de mi experiencia previa con estas edades escolares. A pesar de lograr mantener a los niños y las niñas entretenidos/as, jugar con ellos/as y hacer que llenaran sus fichas, aparecía siempre la pregunta: ¿y qué necesito como docente para enseñarles inglés a niños y niñas de preescolar? Por supuesto, no tenía ni idea, pero lo que estaba haciendo parecía funcionar.

Así les sucedía a varios/as de mis colegas, quienes, al igual que yo, estábamos a la caza de toda receta práctica y, a la vez, de alguna explicación teórica que nos permitiera mejorar los procesos. Eventualmente, los cursos cambiaron y las experiencias me llevaron a otro tipo de preguntas, tan trascendentales como la enseñanza de la lectura y la escritura en inglés. De nuevo, son estos intereses los que me conducen a formar parte de grupos de discusión, donde compartíamos nuestras experiencias y sus fundamentos; aclarábamos muchas de nuestras dudas y generábamos más preguntas. Encuentro en Frank Serafini una similitud con lo que esta interacción representó para nosotros/as en nuestra formación como educadores y educadoras:

La importancia del diálogo con otros educadores no puede ser subvalorada en una práctica reflexiva. Los docentes necesitan apoyo de sus colegas; necesitan un grupo donde se puedan compartir ideas y recibir retroalimentación sobre éstas y sobre las decisiones pedagógicas. Aunque la práctica reflexiva ha sido descrita esencialmen-

te como individual, es también un proceso social. Como docentes, no reflexionamos en el vacío, más bien tomamos nuestras decisiones en un contexto social basado en las interacciones con los otros. La oportunidad de encontrarse con otros educadores no puede dejarse de lado si se esperan cambios en las prácticas pedagógicas (2002: 5).

Fue así como empiezo a explorar nuevos territorios que no estaban asociados exclusivamente con la colección de recetas metodológicas. Por el contrario, tenían que ver con la exploración de los fundamentos esenciales de las estrategias que hacían parte de mi caja de herramientas pedagógicas. Seguí con la exploración de la enseñanza del inglés en preescolar y me fui adentrando en temas igualmente complejos, como la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños y las niñas, el papel de la gramática en el aprendizaje, las otras formas de aprender las lenguas extranjeras y el uso del idioma extranjero en situaciones reales por parte de las diferentes audiencias a las que enseñaba, entre otros.

Fue una exploración exigente y enriquecedora, porque no sólo requirió de una completa atención y compromiso, sino también de la presencia de otras voces que siguieran alimentando nuestras pesquisas e inquietudes. Es aquí donde aparecen nuestros mentores, Yvonne y David Freeman, quienes trajeron consigo la filosofía del lenguaje integral, un conjunto de teorías y prácticas que se construyen alrededor del ser humano como centro de todo proceso de formación. La exploración de estos principios inicia una nueva etapa en mi vida y me lleva a asumir la reflexión de mis propias prácticas, como dice Dewey:

[...] una consideración cuidadosa, activa y persistente de cualquier principio o forma de conocimiento presupuesta a la luz de los fundamentos que la soportan, y hacia los resultados que se dirige (1933: 6).

Me embarco así en la exploración de mis principios y en el cuestionamiento de mis prácticas, llevando el lenguaje integral como mi antorcha.

Caperucita azul
Zoraida Rodríguez

Yo no iba a ser profesora; lo he sido de distintas formas y en distintos momentos de la vida, pero diría que más decidida y conscientemente después de varios años de estar enseñando inglés y conocer el *lenguaje integral*.

Mi experiencia como profesional en turismo y estudiante de teatro se hacían presentes en mis clases cuando empecé a enseñar; utilizaba actividades lúdicas-teatrales que, en principio, buscaban generar un ambiente amable para el aprendizaje del idioma, mayor participación en clase y confianza en los y las estudiantes. A partir de la lectura de historias, del movimiento, de los sonidos, las canciones o los juegos que aprendía o que me inventaba, buscaba introducir o complementar alguno de los temas previstos en los textos guías de turno: las partes del cuerpo, las estaciones, los animales de la selva, el abecedario, las partes de la casa, etc. Los y las estudiantes identificaban, imitaban o representaban animales, la caída de las hojas en otoño, el crecimiento de las flores en primavera, relacionaban las partes del cuerpo con distintos movimientos o me seguían con las canciones.

Si bien es cierto que la clase podría ser “dinámica”, como anotaban algunos/as colegas, lo cierto era que me entusiasmaba la actitud positiva y la confianza que yo veía las actividades producían en los y las estudiantes, algo que recordaba de mi propia vivencia como estudiante de inglés en Estados Unidos; así lo veía yo.

El hecho de generar ambientes de confianza entre el grupo y propiciar su participación tranquila, lo conecté más tarde con uno de los principios del lenguaje integral: confiar o creer

en el/la aprendiz. Fue durante la visita de los doctores David e Yvonne Freeman en 1996 a Medellín, cuando escuché a la señora Freeman hablar de la importancia de creer o confiar en el aprendiz (“*Trust the learner*”), y recuerdo haber dicho: “para creer en el aprendiz hay que creer primero en uno mismo”.

Este principio avivó en mí inquietudes sobre ese “otro” y sobre mi “yo”: ¿quién es el *otro* en la clase de inglés? Para entonces, yo había iniciado una indagación donde intentaba establecer la relación entre ser actriz y profesora, y entender cómo era ese triángulo del sentir-pensar-hacer del que tanto había oído hablar en teatro cuando se nombraba la coherencia del actor para la creación de un rol: alma-mente-cuerpo; lenguaje-pensamiento-movimiento; coherencia-compromiso-credibilidad, eran algunos de los relaciones inicialmente planteadas.

La pesquisa me llevó luego a interpretar el sistema del teórico de teatro ruso Konstantin Stanislavski, para la creación del personaje y los círculos de atención del actor y de la actriz en la formación de actores y actrices (Rodríguez, 2004). Stanislavski hablaba de que muchas veces los/as directores/as de teatro promovían la pasividad en los actores y en las actrices, porque usaban formas abiertas de construir personajes, en lugar de inducirlos a construirlos ellos/as mismos/as. Su sistema gira en torno a una finalidad: la aparición de estados emocionales auténticos en el actor y en la actriz, y en un elemento central: la *acción*, entendida como todo comportamiento humano tendiente a producir una modificación. Esta transformación podrá operarse en el entorno, en otro sujeto o en el propio agente de la acción. El actor/la actriz debe someterse a sí mismo/a a una constante creación de emociones internas (técnica vivencial), lo que permite la interrelación entre audiencia y actor/actriz, pues son los/as espectadores/as quienes finalmente se ven reflejados/as en la interpretación.

Como profesora tenía un sentimiento ambivalente entre “enseñar” y buscar “sacar” del y

de la estudiante sus propias respuestas. Al tiempo que involucraba a mis alumnos y alumnas en actividades "lúdico-creativas" para mejorar el ambiente de clase, tenía dificultad para conectar esas actividades con los parámetros que el texto guía o el currículo me pedían.

La reflexión se fue ampliando en los estudios de maestría, cuando agregué, a las tríadas antes mencionadas, otras propuestas. Una de ellas la plantea Fabián Sanabria (2000), cuando habla de las tres relaciones que podrían ser atribuidas al sistema educativo, basándose en la lógica de las relaciones entre conjuntos: reflexión, simetría y transitividad. Otra triada se insinuaba en algunos textos sobre educación multicultural, referida a tres variables de transformación para incidir en el campo social: transformación de sí mismo/a-de la escuela-de la sociedad.

¿Cómo pensar en la transformación de una sociedad a través de la educación sin pensar en la transformación individual? En suma, las propuestas recogidas en las tríadas plantean que existe una relación entre la acción del sujeto en su espacio micro y la sociedad a la que pertenece, es decir, ninguna acción particular es neutra o inocua, y ejerce alguna influencia en el contexto en que se desarrolla; por tanto, la transformación del contexto sólo es posible a partir de la transformación individual.

Como actores o actrices de nuestras propias vidas, la transformación queda muchas veces sólo en el escenario; el discurso supera los hechos y los grandes personajes se diluyen en el cotidiano vivir, en la realidad de seres humanos comunes y corrientes que no sólo perpetuamos prácticas adquiridas con y a través de la cultura, sino que tampoco producimos mayores transformaciones en ellas ni en nosotros/as mismos/as.

Como maestra, la dificultad de combinar mis estrategias con los parámetros curriculares para lograr interacciones más transformativas y

significativas en mi clase de inglés, me hacía tener la misma sensación de incoherencia entre lo que hacía y lo que pensaba que podría mejorar en mi clase. La transformación, en mi opinión, ocurría sólo en las actividades que, efectivamente, lograban la participación espontánea y un buen trabajo colaborativo, pero que no alcanzaban (por lo menos desde lo que yo pensaba debía ser) ir más allá de los lineamientos del libro, del currículo o de las estructuras formales del idioma.

La decisión por la narrativa autobiográfica para mi trabajo de investigación en la maestría, la visibilización de mi experiencia artística-investigativa-docente, ha sido un vehículo para entender que he hecho parte de discursos colonizadores, actuando como "árbitro moral" o "misionera cultural", enseñando un lenguaje certificado y unos textos canonizados para producir un/a ciudadano/a "alfabeta" informado/a, como dijera Ursula Kelly (1993). Tanto como actriz y como profesora, era consciente de que estaban en juego mis experiencias de vida, hipótesis, necesidades, búsquedas, carencias y capacidades expresivas e intelectuales, relacionadas necesariamente con mi origen cultural, algo que más tarde vinculé con los anclajes históricos electivos (como los diferentes procesos de identificación o afiliaciones que los actores sociales actualizan en el curso de sus biografías), de los que habla Rosana Reguillo (1999).

Conocer sobre la pedagogía crítica fue un aspecto fundamental en el transcurso de mi maestría en educación. El concepto de *dialéctica* lo interpreté entonces como la posibilidad de mirar las cosas desde distintas perspectivas, en mi caso, realizar la investigación desde la narrativa autobiográfica. Ver la enseñanza del inglés desde la construcción de sentido y no desde la repetición o reproducción de libros de texto, la lectura y la escritura desde una perspectiva semiótica, eran algunas de las nuevas miradas. Con respecto a la narrativa en investigación y basada en Bruner (2003: 31), era ver mi historia de profesora desde otros

lados, no sólo desde el que en principio creía que debía ser; lo llamé “las otras caperucitas”, esas que pueden ser contadas desde la mirada del lobo, o de la mamá, o del cazador, o desde otro color. Esas otras miradas de las cosas las promuevo con ejercicios de escritura en inglés y en español, donde los estudiantes parten de la frase: “Si Caperucita fuera azul, ¿cómo sería la historia?”.

El hecho de reconocer, en la propia historia, en la subjetividad, el ejercicio del poder desde y hacia sí mismo/a, plantea una revisión de los principios y de la relación con los y las estudiantes, y en mi caso, fue la posibilidad de perfilar mi trabajo más hacia la formación de futuros/as docentes de lenguas extranjeras, donde se hace necesaria la revisión de las voces personales, una práctica no muy frecuente en los centros de formación.

Profesora por el Michigan Claudia Díaz

Los encuentros con mis estudiantes de práctica se han convertido en una constante evocación de mis propios procesos como maestra. El miedo y la inseguridad a enfrentar un grupo, o la satisfacción al comprender algún proceso del desarrollo de los niños, las niñas o los y las jóvenes como aprendices desde sus historias, me remiten a momentos de mi propia historia, en los que, a medida que comprendía las implicaciones de ser maestra de lenguas extranjeras, ampliaba y enriquecía las dimensiones de mi identidad. Sigue siendo un reto inevitable y afortunado el ejercicio cotidiano de mantener un balance entre mi práctica profesional y mis experiencias de vida en otros ámbitos.

Ser maestra no estaba en mis planes. Inició con el resultado de la prueba Michigan, que era suficiente para ser profesora de inglés en un programa de inglés para niños/as y jóvenes en un instituto de educación no formal. Como reto estaba bien, pero aunque el puntaje validara que “tenía” el inglés, yo no me sentía se-

gura para enseñar a un grupo de niños y niñas que iniciaban su proceso de lectura y escritura, y a uno de jóvenes que iniciaban su proceso de acercamiento al inglés, con un libro de texto y un programa. Entre los consejos de algunos/as profesores/as, las lecturas que hacía especialmente sobre el desarrollo de la lectura y la escritura y mis clases de pregrado que apuntaban hacia la traducción, encontré pautas diferentes para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, que yo las tomaba así fueran en varias direcciones y se derivaran de diferentes orientaciones y métodos. En otros institutos donde trabajé la historia se repetía, y lo que pasaba en las clases era tan complejo que ni el libro, ni el programa, ni los exámenes o los cursos de capacitación me daban respuestas.

En uno de los seminarios organizados por la institución donde trabajaba, David Freeman e Yvonne Freeman vinieron como expertos internacionales, y en los talleres y discusiones que tuvimos con ellos en el comité académico que se había creado para el programa, pudimos acercarnos al *lenguaje integral* desde lo que ellos denominaron *Principles for success* — principios para el éxito— (Freeman y Freeman, 1998). Comenzamos a arriesgarnos con un libro que planteaba la exploración temática y la literatura como oportunidades para aprender inglés; al inicio cambiamos las guías y los cursos, organizamos jornadas de capacitación con los maestros y las maestras del programa desde la comprensión que teníamos y las opciones que considerábamos pertinentes para el contexto. Los Freeman consideraron que era importante que nos diéramos la oportunidad de estudiar más y nos ofrecieron una opción desde la universidad donde trabajaban. El trato era laborar como asistentes bilingües en una escuela rural en California, y por este trabajo, el distrito educativo de esta ciudad pagaría la universidad en Fresno. Era un buen trato, así no tuviéramos tan claro qué era eso de ser asistentes bilingües.

La información con la que llegué a Fresno era que iba a estudiar en una universidad menoni-

ta y que iba a trabajar con niños y niñas de origen mexicano en un aula bilingüe. Desde la universidad, con mis compañeros y compañeras de varias nacionalidades y sus experiencias con estudiantes de Asia, India, Rusia y de comunidades nativas mexicanas, me sorprendía que confluyeran muchas maneras de ver el mundo y me cuestionaba por qué de muchas formas se evidenciaban las inequidades y los poderes que cruzan la vida en las escuelas, algo que yo no había visibilizado como parte de mi práctica como maestra.

Desde mi experiencia en la academia comenzaron a entrelazarse las historias derivadas de las investigaciones y las teorías que proponían varios/as autores/as y las propuestas metodológicas de mis profesores y profesoras, como la cotidianidad en el aula bilingüe de Mr. Jordan, con niños que estaban en 2.º y 3.º grados. Este salón, en una escuela rural, se convertía en un “lugar que estaba *entre dos mundos*” (Freeman y Freeman, 1994: 3), porque estos niños y estas niñas se enfrentaban constantemente al reto de mantener su herencia lingüística y cultural como una de las llamadas “minorías” e intentar ser parte de la mayoría, que en muchas ocasiones los/as ponía al margen. Afortunadamente, Jordan, como una persona bilingüe y bicultural, les demostraba que “no tenían que negociar un mundo por otro” (p. 3), y organizaba el currículo, los materiales y los eventos articulados a lo que era importante, integral, natural y real para sus estudiantes (K. Goodman, 1986: 9).

Al organizar el currículo alrededor de temas, yo acompañaba a los niños y a las niñas en los diferentes centros de aprendizaje, hacíamos investigaciones, creábamos algunas obras de arte, escribíamos cartas y diarios personales, hacíamos reseñas de los libros favoritos, leíamos historias en cuentos de gran formato en español y en inglés, que enriquecían la identidad de quienes estábamos en el grupo o nos permitía saber de otras comunidades; incluso teníamos tiempo para escoger los libros para leer solos y solas, y crear historias siguiendo el proceso de creación en el taller de escritores/as. El desarrollo de la literacidad¹ adquirió otras dimensiones, que involucraba leer el mundo y leer la palabra (Freire, 1997a), asociado al desarrollo del lenguaje académico y conversacional (Cummins, 1996).

El impacto de los intereses políticos que atraviesan la educación fue muy evidente en esta época, con la Proposición 227, que apoyaba un magnate de Silicon Valley, con la que se erradicaría la enseñanza bilingüe de las escuelas bilingües de California. El hecho de que nuestros/as maestros/s en la universidad y muchos de los/as autores/as que leíamos mostraran su rechazo a esta situación desde su espacio como maestros/as y con los argumentos que habían construido desde las experiencias en las escuelas con aprendices y maestros/as bilingües, seguía revelándome con más claridad que los maestros/as, seamos conscientes de ello o no, tenemos un papel político en las comunidades a las que pertenecemos.

1 “El concepto de *literacidad* abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.

Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: *alfabetización / cultura escrita* (Emilia Ferreiro), *literacia / lectura / escrituralidad* (Puerto Rico, Congreso de la Internacional Reading Association en 2005), *literidad*, etc. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués.

La propuesta de usar el término *literacidad* en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zavala (2002) y Marí (2004). El término es transparente, no resulta muy extraño (porque hay otros vocablos con el mismo étimo: *literato*, *literal*) y denomina todo el ámbito conceptual descrito. También permite la formación de otros derivados como *multiliteracidad*, *biliteracidad*, pero sin adjetivo.

La orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre literacidad es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico)” (Cassany, 2005).

Por otro lado, resultó que ser colombiana no se me notaba con mirarme, algo que yo muy ingenuamente asumía. En la cotidianidad, fuera de los salones de clase de la universidad o en la escuela, veían a una mujer negra que, a no ser por el acento, podía ser perfectamente afroamericana. Desde la clase de “Cultura y diversidad”, con la compañía muy amorosa de Mary Ann, mi profesora, amplíe aún más mi comprensión sobre la trascendencia de reconocer la integralidad de mi identidad como maestra y como aprendiz.

Principios del lenguaje integral

A continuación presentamos los principios que explora el lenguaje integral (LI), con el fin de conectar, más adelante, cómo la comprensión de esos principios enriquece no sólo nuestra forma de enseñar inglés, sino de compartirlo e implementarlo en nuestras clases con los y las estudiantes docentes en formación.

El lenguaje

Para la filosofía del LI, el lenguaje es una totalidad. Es un sistema de símbolos que no funcionan aisladamente y que están íntimamente relacionados con los intereses y las necesidades de construcción de significado de sus usuarios/as. Es un medio de comunicación, pensamiento y aprendizaje que es efectivo cuando es comprensible, auténtico y funcional. Siempre responde a las necesidades individuales y sociales de las personas, ya que se desarrolla en un proceso personal de “invención” y social de “convención” (K. Goodman, 2003: 305). El lenguaje se define progresivamente hacia la convención y a partir del uso se modifica y refina en los distintos encuentros con otros en diferentes contextos.

El lenguaje se manifiesta en varias formas, por ejemplo, verbal y no verbal, y se desarrolla a través del uso de los cuatro sistemas de claves lingüísticas para darle sentido a lo que dice o se lee: el fono-ortográfico, el sintáctico, el

semántico y el pragmático (Goodman, Watson y Burke, 1996: 10). El lenguaje oral y el escrito son procesos paralelos que se desarrollan de forma similar y se diferencian por las representaciones físicas de cada uno de estos.

Halliday (1985) señala una hipótesis esencial sobre el desarrollo del lenguaje, al decir que se aprende lenguaje, a través de éste, y sobre éste, simultáneamente. Por su parte, Smith (1998) plantea que se aprende a leer leyendo y que los/as niños/as que leen más, aprenden más acerca de la lectura y de muchas otras cosas. Sin embargo, opina que éste es un principio ignorado ampliamente y hasta eliminado por el control ejercido por la escuela. Para él, el proceso de la lectura y la escritura puede ser tan natural como aprender a hablar, aunque se crea lo contrario, que el aprendizaje tiene lugar sólo si hay dificultad o que posiblemente no estamos aprendiendo si disfrutamos lo que hacemos.

Para aprender, también necesitamos demostraciones y el acompañamiento de otros/as lectores/as con más experiencia, para mejorar nuestros procesos. En este sentido, Smith propone el concepto *club de los lectores y escritores*, refiriéndose a los espacios escolares o familiares que permiten ese proceso de lectura continua y sin esfuerzo.

El aprendizaje

Esta filosofía considera el aprendizaje como un proceso activo, cuyos elementos están en una dinámica de cambio constante. Los y las aprendices son los/as gestores/as de su propio aprendizaje, a través de sus exploraciones y de las relaciones sociales que les ayudan a recrear o refinar sus hipótesis.

Además, el aprendizaje es individual, porque está centrado en los y las aprendices, y son éstos/as los que inician, desde sus intereses, las nuevas experiencias y los nuevos procesos de construcción de conocimiento. Cazden se refiere al/a la aprendiz como

[...] una mente activa —desde el nacimiento— que construye conocimiento a través de la integración interna de pre-concepciones de nueva información (1992: 6).

Esta idea es apoyada por el trabajo de Piaget (1955), en el cual describe cómo los y las aprendices se mueven a través de diferentes estadios de conocimiento, a medida que interactúan con los objetos.

El aprendizaje también es social, porque es en la interacción con los otros que los aprendices tienen la oportunidad de confrontar, modificar y expandir sus hipótesis con otras personas y experiencias, y continuar su proceso de aprendizaje, conservando sus rasgos individuales. La *zona de desarrollo próximo*, un concepto reconocido desde Vigotsky (1978: 133), es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o el acompañamiento de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por último, el aprendizaje es continuo, sin esfuerzo, incidental, ilimitado (Smith, 1998). Constantemente estamos aprendiendo, ya que el proceso esencial de nuestro cerebro es la construcción de significado. Siempre estamos en función de entender lo que pasa a nuestro alrededor y aprendemos cosas que intencionalmente no estábamos buscando aprender.

Smith (1998: 43) sostiene que las escuelas y las autoridades educativas sistemáticamente obstruyen las poderosas habilidades de aprendizaje inherentes a los niños y las niñas, generando aprendices inhábiles que, con frecuencia, persisten así a lo largo de la vida. El autor contrasta una falsa y fabricada “teoría oficial” de que el aprendizaje es trabajo (lo cual para él es una forma de justificar el control de profesores/as y estudiantes a través de excesivas regulaciones y evaluaciones masivas), con una

correcta pero oficialmente suprimida “teoría clásica” de que el aprendizaje es un proceso social que puede ocurrir natural y continuamente a través de actividades colaborativas.

La enseñanza

Los y las docentes cuyos principios se fundamentan en el LI crean el currículo desde las oportunidades de aprendizaje que generan con sus estudiantes, confiando en ellos/as e invitándolos/as a participar, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje. Ellos/as conocen muy bien las características sociales, lingüísticas, socio-económicas y culturales de sus estudiantes y sus contextos, para poder generar espacios y oportunidades que sean coherentes con sus necesidades y sus vidas. Ven en la enseñanza un espacio de creación, donde conjugan sus roles de aprendices, mentores/as, investigadores/as, comunicadores/as, líderes/as, activistas políticos/as, entre otros (Routman, 2000).

Estos/as docentes también son *kidwatchers*, es decir, observadores/as informados/as de los procesos de sus estudiantes (Y. Goodman, 1996); conocen a sus estudiantes y son sensibles a sus zonas de desarrollo próximo, y les dan el apoyo y la mediación necesarios, sin obstaculizar sus procesos individuales.

Los y las docentes del LI son defensores/as de sus estudiantes, aceptan la diversidad y enseñan para promoverla, con el fin de que sus estudiantes se sientan empoderados/as y emancipados/as. Además, cuestionan las prácticas de control donde el aprendizaje es un asunto de esfuerzo individual, tortuoso y forzado, y se concentran en recuperar la función social del maestro y de la maestra, su papel de facilitador/a y co-aprendiz (Routman, 1994).

Por su parte, Smith (1998) nos invita a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas tradicionales no sólo como víctimas, sino también como practicantes de ellas: como profesores/as y miembros de una sociedad donde ejercemos

diversos roles con prácticas oficiales o de control. Como padres y madres, con frecuencia desechamos las propuestas o los intentos de los/as hijos/as por hacer algo y lo hacemos por ellos/as, porque no creemos que sean capaces; como hijos o hijas, hemos sido igualmente desconocidos desde nuestra realidad de aprendices e, igualmente, nuestros padres, madres, profesoras y profesores han hecho las cosas por nosotros/as, o nos las han complicado más. Es decir, lo que el autor llama la *teoría oficial educativa* es una práctica que no toca sólo con la escuela, sino con la vida en general: no creemos en lo que pueda hacer el otro, o no creemos en lo que hemos hecho y no permitimos los intentos que hace el otro.

El currículo

El currículo comienza con los momentos de desarrollo particulares de los y las aprendices, y se extiende hasta donde sus intereses y sus necesidades los y las lleven. Se construye desde quienes ellos/as son, lo que saben, en lo que creen, y desde las metas hacia donde se dirigen, porque los y las estudiantes son un reflejo de la cultura y las realidades de la comunidad.

El currículo en LI es lo suficientemente amplio como para incluir los intereses y las necesidades de los y las aprendices, y lo suficientemente profundo para apoyar un aprendizaje completo en todos los niveles.

Además, es integral en dos sentidos: es completo, reúne todos los aspectos del currículo, y es integrado, porque el/la estudiante, en todas sus dimensiones, tiene la oportunidad de trabajar sobre temas y procesos de indagación, usando y practicando conceptos e ideas nuevos.

También es un currículo en doble vía, dado que al tiempo que promueve el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, promueve la construcción de conocimiento y de conceptos.

Por último, el currículo en el LI es, en esencia, una construcción social. Short y Burke (1991) señalan que la construcción del currículo no

se puede centrar en uno solo de los/as participantes de este, es decir, no se puede basar únicamente en los/as estudiantes, los/as profesores o los/as expertos/as. Por el contrario, las autoras nos invitan a pensar en un currículo fundado en la colaboración, que elimine las jerarquías y promueva procesos de negociación que validen las fortalezas, las necesidades y los intereses de los y las participantes. De esta manera, permitimos que las voces de los y las estudiantes y los y las docentes sean escuchadas, y sobre éstas se construyan ambientes de clase sanos y respetuosos.

La valoración

La valoración en el lenguaje integral es un proceso. Teniendo en cuenta la naturaleza social y progresiva del lenguaje, los y las docentes se convierten en observadores/as informados/as (Y. Goodman, 1996) de los procesos de sus estudiantes. Constantemente, los y las docentes usan diversos instrumentos para el registro de las aproximaciones (Cambourne, 1988) de sus estudiantes, incluyendo algunos de los instrumentos tradicionales de evaluación para hacer sus diagnósticos. Son los y las docentes las personas más indicadas para hacer la valoración de los procesos de los y las estudiantes, pues están constantemente acompañando el proceso.

La información obtenida sobre los logros y las dificultades de sus estudiantes se convierte en la materia prima para preparar sus clases y las diferentes estrategias para promover el aprendizaje de los/as mismos/as.

Los y las docentes deben estar informados/as de políticas locales de estandarización de pruebas, para saber qué tipo de exigencias tienen que enfrentar sus estudiantes. El análisis compartido de la naturaleza de las pruebas ayuda, a los y las estudiantes, a estar mejor preparados/as y a entender la naturaleza política de la mismas y que el proceso de aprendizaje y de valoración no se centra exclusivamente en éstas.

La construcción social

Uno de los aspectos fundamentales de la educación propuesta por el LI es hacer parte de una comunidad: del *club de los lectores y escritores* (Smith, 1988). Cada clase donde se explore el LI se crea a sí misma como comunidad de aprendices (Whitmore y Crowell, 1994). Cada salón de clase incorpora el mundo fuera de él, valorando las experiencias de los y las aprendices y, a la vez, relacionándolas con las experiencias de aprendizaje dentro del aula.

Los y las docentes que creen en el LI valoran las comunidades de aprendizaje colaborativo y trabajan conscientemente para crear un sentido de participación compartida, porque consideran que sólo en clases democráticas los y las estudiantes aprenden a ser ciudadanos/as.

La comunidad de aprendices crea espacios donde el apoyo mutuo es una constante. Es a través de la confianza que se genera al interior de estas comunidades, que los y las estudiantes sienten que pueden asumir riesgos frente a su aprendizaje y que pueden contar con otras personas para compartir, resolver y modificar sus inquietudes y nuevos descubrimientos. La comunidad de aprendices se convierte en el tejido social que los y las sostiene y les permite llevar las experiencias afuera de la escuela, ya que genera capacidad de riesgo personal, capacidad de reflexión y confianza en los demás. Estas condiciones hacen posible un ambiente de diversidad, diálogo y respeto.

La exploración de los principios del lenguaje integral en el contexto colombiano, donde el inglés es una lengua extranjera, era un reto. Esos principios están validados desde lo que concluyen los estudios de Wells y Chang-Wells,

[...] de empezar desde las circunstancias particulares en una exploración de lo que ellos (los docentes) y sus estudiantes "podrían lograr" (1992: 10).

K. Goodman agrega que estos principios permitirían, a los y las docentes,

[...] que no tengan que confiar en gurús y expertos que les digan que hacer. Los docentes no necesitan esperar los resultados de una investigación antes de hacer innovaciones en sus clases (1989: 208).

Esto implica que los principios que sustentan el LI no se evidenciarían de la misma manera en dos salones de clase, porque las personas, los contextos y las interacciones tendrían matices diferentes, según las decisiones que se hayan tomado. Agrega Goodman que debemos comenzar con "integralidades", sean nuestras clases, nuestros estudiantes y nosotros/as mismos, ya que el cambio en un elemento impacta la dinámica de crecimiento y desarrollo de los otros.

Cambourne (2001:416) afirma que los profesores y las profesoras se benefician de estar en ambientes de aprendizaje que van más allá de la mera transmisión del conocimiento, ambientes en los cuales se construya significado y conocimiento individualmente, a través de reflexiones profundas de las propias creencias o estados de conocimiento.

A través de la promoción de la creatividad y de la imaginación, mediante actividades y recursos artísticos y la promoción de la literatura, hemos encontrado que se puede ampliar la lectura del mundo. Las actividades relacionadas con el arte son importantes en la comprensión de la literacidad crítica, pues permiten nuevas experiencias y múltiples lecturas, conducen a nuevas observaciones, nuevas perspectivas y nuevas acciones que promueven, en los y las estudiantes, una posición más crítica ante los textos y ante el mundo (Harste y Leland, 2001).

Propuestas metodológicas

Al entrar en contacto con la filosofía del lenguaje integral, cada uno/a de nosotros/as empezó, de alguna manera, una nueva etapa en el ejer-

cicio docente, influenciada por diferentes líneas de trabajo, que involucraron la exploración temática, la de la literatura, las artes y la pedagogía, y la de la estructura de la lengua extranjera, confluyendo en un gran espacio académico: el desarrollo profesional como maestros/as.

En el año 2000 nos reencontramos y algunos cambios se empezaban a implementar en la enseñanza del inglés en nuestro lugar de trabajo. Aunque eran la misma ciudad, las mismas familias y amigos y amigas, y el mismo lugar de trabajo, la mirada sobre nuestras identidades y seres como maestros/as era otra. Nuestro quehacer como docentes visualizaba un/a profesional que sabía sobre el lenguaje y sobre las teorías del aprendizaje de éste, y que podía apoyar su práctica pedagógica con fundamentos teóricos sólidos (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991).

Aparentemente, era claro que el trabajo debía empezarse no desde la metodología, sino desde los principios de los/as maestros/as. Durante un semestre, mediante los *in-service* o programas de capacitación docente, exploramos la pregunta: ¿por qué soy maestro? (*Why am I a teacher?*), un tiempo corto para una reflexión tan importante, con profesores y profesoras que, en su gran mayoría, llegamos a enseñar inglés porque conocíamos el idioma y no necesariamente porque la decisión de muchos fuera enseñar. Intentamos acercarnos a esa historia buscando resaltar el valor de los procesos individuales y de su influencia en el salón de clase.

Como parte del grupo de trabajo para apoyar el desarrollo curricular de los programas académicos de la institución y el desarrollo profesional de los maestros y las maestras, fue

necesario ir aclarando las perspectivas teóricas que fundamentaban el cambio. Una de ellas está relacionada con la teoría de Halliday (1985) sobre el lenguaje, ya que, con la enseñanza por temas, los niños y las niñas *aprendían a través del lenguaje*; cuando leíamos con ellos/as textos tipo álbum, con patrones lingüísticos repetitivos o acumulativos de diferentes géneros, y con los y las adolescentes libros de capítulos que daban voz a sus duelos, a sus logros y a sus sueños, *aprendían lenguaje*; y con ambos grupos de edades, la organización de las minilecciones² contribuían a una comprensión más clara de para qué *aprender sobre el lenguaje*.

Se intentó ampliar la reflexión hacia el reconocimiento de nuestras creencias con respecto a leer y escribir, pues se tornó importante analizar y cuestionar la manera convencional utilizada en las clases de inglés, es decir, repeticiones después del/de la profesor/a, responder o preguntar, seguir patrones sugeridos en los textos guías y, en muchos casos, traducir. Comenzamos con la exploración de la literatura infantil, con eventos de lectura y escritura como una forma de conocimiento (Short, 1997). Esta exploración nos tomó tiempo y nos llevó a proponer estrategias como "grupos pilotos", convirtiéndose en una excelente manera de crear espacios de discusión sobre temas reales.

Profesores/as y estudiantes encontramos una oportunidad especial para darle uso al inglés. No sólo empleamos la literatura para aprender la lengua, como lo plantea Halliday, y divertirnos con las historias, sino también para explorar áreas de contenido, por ejemplo, sobre los dinosaurios, y conocer el mundo, dejándonos seducir por la literatura a través de la experiencia de los otros (Rosenblatt, 1978) y

2 Una *minilección* es una explicación breve de algún aspecto del lenguaje y su uso, que con frecuencia se deriva de las necesidades que se identifican en las producciones orales o escritas de los estudiantes. Pueden organizarse para el grupo completo, para grupos pequeños o en forma individual. Las minilecciones no van acompañadas de ejercicios de práctica, ya que el propósito es refinar o aclarar un concepto para el que los estudiantes estén preparados. Weaver (1996: 150).

pensar críticamente sobre los problemas sociales. La experiencia de la literatura en nuestro salón de clase se convirtió en un reto importante, en cuanto la metodologías a desarrollar en este contexto.

La posibilidad de leer, escuchar y entender una historia les da a los y las estudiantes la oportunidad de generar un lenguaje conversacional que gira alrededor de un texto auténtico en inglés y le brinda, al/a la estudiante, la posibilidad de usar sus recursos lingüísticos, ya sea los de su lengua materna o los de la lengua extranjera. En estos espacios es validada la lengua materna y se construye la nueva lengua. Así, empezamos a introducir textos que reflejaran sus situaciones cotidianas o aquellas donde las relaciones sociales y de poder estaban en juego. La exploración de eventos como la lectura en voz alta, la estrategia de escritura compartida, los círculos literarios y los talleres de lectores/as y escritores/as han cambiado el panorama de nuestros salones y le han dado un sentido de presente al aprendizaje y al uso del inglés en este contexto.

La reflexión permanente sobre esta metodología para nuestro contexto nos lleva a estar constantemente buscando opciones para conseguir los recursos para implementarla y para llevar la lectura y la escritura a niveles de discusión que aborden lo político y lo social. En la institución donde trabajábamos, el acceso a los libros de la biblioteca facilitaba nuestra labor; sin embargo, también nos arriesgamos a crear historias en diferentes formatos con los niños y las niñas, con la esperanza de iniciar la construcción de una biblioteca propia.

En el proceso de indagación encontramos la enseñanza para la comprensión (Stone, 1997), las preguntas generadoras y la enseñanza temática (Freeman y Freeman, 1998). Esta última se convierte en otra alternativa metodológica, porque se centra en el/la estudiante, promueve la exploración de los intereses y las necesidades particulares, y está basada en la indagación. Aquí los y las estudiantes pueden

seleccionar los temas a trabajar, definiendo muy bien con qué propósito, lo que se denomina *pregunta generadora* (Valencia y Lipson, 1998) para poder organizar, con la ayuda y el acompañamiento del/de la profesor/a, diferentes eventos de aprendizaje o conjunto de actividades conectadas con un propósito común.

La enseñanza temática desarrolla el concepto de Halliday (1973) de *aprender a través del lenguaje*. Este principio es relevante para nuestro contexto, porque los y las estudiantes pueden aprender en su período escolar no solamente un lenguaje conversacional, a través de enfoques como el de la literatura, sino también el lenguaje académico (Cummins, 1981), que les sirve para asumir estudios o materias en lenguas extranjera —un requerimiento común en muchos programas de educación superior—. En nuestro contexto, consideramos que ésta era una buena opción, ya que le permitiría a grupos numerosos aprender estrategias de lectura y escritura académica, y, a la vez, desarrollar estrategias comunicativas y gramaticales que les sirven en su vida personal y académica.

Las experiencias iban desde la exploración temática sobre los insectos, con los niños, quienes recogían información de su interés para compartirla de manera creativa, hasta el trabajo con adolescentes, quienes querían explorar las historias detrás de las tribus urbanas que conocían y su identificación con ellas.

Hubo muchos aprendizajes, pero también muchos momentos en los que se plantearon dudas sobre los logros y las transformaciones que realmente podíamos alcanzar. En principio, había dificultad para integrar el tema previsto por el libro de texto, los contenidos, el uso de la literatura y las actividades artísticas que buscaban reforzar los contenidos. Todos estos conceptos, nuevos para la mayoría de nuestros/as colegas, eran confusos: “demasiadas cosas a la vez”, “¿qué es enseñanza temática?”. Al comienzo se entendió como una forma de unir algunos temas del libro por categorías,

dándole un propósito que tratara de trascender los aspectos gramaticales y que estableciera conexiones con la vida y las experiencias de los y las estudiantes. Poco a poco, con la exploración de la literatura, de otros sistemas de símbolos y del trabajo temático, se fueron dando resultados más claros, que hablaban de una mayor motivación y participación más activa de los y las estudiantes en su proceso.

Una última propuesta metodológica que encontramos y aplicamos en este proceso es la enseñanza de la estructura del idioma en contexto (Weaver, 1996). Tradicionalmente, en nuestro medio, la gramática ha sido el centro de la enseñanza en la clase de inglés. Los y las estudiantes han estado expuestos/as al aprendizaje y la repetición de estructuras años tras año. Éstas, contrario a lo que muchos/as docentes pueden creer, son solamente parte de uno de los sistemas del lenguaje. El sistema semántico, el grafo-fónico, el pragmático y el sintáctico se combinan para que el lenguaje se desarrolle (Goodman, Watson y Burke, 1996). El énfasis en uno solo de los sistemas no producen sino conocimiento aislado y desconectado.

A través de alternativas metodológicas como la literatura y el trabajo temático, los y las estudiantes, en interacción directa y permanente con el idioma, encuentran espacios para trabajar la estructura en contexto. Es decir, no trabajan los elementos asociados a los sistemas en una serie o un orden específico, sino que van siendo explorados a medida que surgen como necesidad. Para hacerlo, se crean las minilecciones (Weaver, 1996), que surgen de la observación directa o indirecta del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. Estas pueden ir de explicaciones cortas e inmediatas hasta la planeación de talleres y experiencias más estructuradas. Lo importante es entender que una minilección no es necesariamente suficiente, y como la naturaleza del lenguaje lo ha demostrado, se puede repetir cíclica y significativamente. El trabajo con la estructura del idioma es dar, a los y las estudiantes, las posi-

bilidades de manejar un conocimiento metalingüístico que los/as apoya en el desarrollo de la nueva lengua, pero que no es suficiente para el uso real de ésta.

Todas estas reflexiones se han cruzado necesariamente con nuestras creencias y representaciones sobre la educación, la enseñanza del inglés, la lectura y la escritura, y la forma como influyen en nuestra práctica docente. Entender que la lectura crítica del mundo y de la palabra, como planteara Paulo Freire (1997b), era necesaria en un mundo acrítico, consumidor de verdades telecomunicadas e impuestas por culturas dominantes, nos retaban también, como profesores/as de inglés, expuestos/as a disposiciones gubernamentales, políticas y económicas que moldean la enseñanza del inglés en Colombia, en instituciones donde los colombianos y las colombianas solemos estar en desventaja con los/as colegas extranjeros/as, a pesar de estar en nuestro propio país, situación escasamente reconocida y mucho menos cuestionada, que se asume como una condición natural.

Cerramos ese ciclo de exploración, donde desde sus historias de vida, cada uno/a de los/as maestros/as rescató sus razones para seguir haciendo lo que hacía en sus clases o para validar otras opciones a las que se querían arriesgar. Como miembros del grupo de desarrollo profesional de la institución, tuvimos que buscar otros espacios para continuar nuestra labor profesional. Aprendimos mucho de nosotros/as mismos/as, del desarrollo profesional en comunidad y de los poderes de los que hacemos parte.

Confluencia

Como docentes en el programa de licenciatura en la Universidad de Antioquia, nos seguimos arriesgando a construir comunidad académica, promoviendo reflexiones personales sobre el lenguaje y el mundo, alrededor de

preguntas generadoras, que nos permitan asumir el reto de retirar la gramática del centro del proceso y darle ese lugar a los y las estudiantes y sus procesos.

En la práctica profesional, en la que los y las estudiantes —maestros y maestras en formación— empiezan a hacer parte del mundo tal cual se refleja en la vida de las escuelas públicas, continuamos con la reflexión desde sus historias de vida y los principios que han construido hasta ese punto en su carrera, desde su proceso como aprendices, las diversas teorías, las observaciones de los diferentes contextos y sus propios intereses y preguntas. Los/as acompañamos a que validen sus interrogantes y a través de su exploración, evidencien de qué manera damos curso al poder que nos da el conocimiento, para ofrecer alternativas pedagógicas con respecto al uso del inglés en este contexto de lengua extranjera.

Como, además, se les pide ser investigadores/as, es importante que ellos/as validen aquellos aspectos de los procesos de enseñar y aprender, cuáles han sido las preguntas que han resuelto para ellos/as mismos/as, las expectativas, sus propuestas, lo que realmente pueden hacer; acompañarlos/as a creer, a tener paciencia, a saber esperar, a comprender que las prácticas de los maestros y las maestras a quienes observan tienen una historia que es necesario respetar. Es tratar de vivir el proceso como parte de su experiencia de vida y no sólo como una manera de cumplir con unos formatos o unos ciclos y requisitos establecidos.

Con estudiantes del primer nivel de comunicación del ciclo básico, hemos explorado preguntas como “¿Quién soy?”. Y desde allí, la lectura y la escritura han permitido reflexiones sobre los puntos de giro en sus vidas, las historias de sus ancestros y sus legados, o sus sueños. Esta exploración va mucho más allá del reconocimiento tácito de ciertas estructuras y conceptos gramaticales, y se convierte en un componente de reflexión y conexión de la

lengua, materna o extranjera, en la construcción de identidad.

También se ha promovido un modelo semiótico de la lectura y la escritura a través de expresiones artísticas, entre ellas la literatura, buscando que los y las estudiantes reconstruyan sus historias y las puedan compartir en una lengua extranjera, como el resultado de su trabajo consciente y no desde un modelo de repetición de esquemas propio de los libros de texto.

Queremos seguir empoderándonos como creadores/as de currículo y de conocimiento frente al aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera. Para muchas personas, es todavía difícil asumir este papel, por los modelos de reproducción que todavía imperan en estos espacios académicos, pero seguimos trabajando para entenderlo y hacerlo nuestro.

El análisis del proceso de producción o de construcción de la subjetividad de los y las docentes de lenguas extranjeras es necesario, porque pocas veces se cuestionan las raíces históricas de las lenguas que enseñamos y sus implicaciones en nuestra imagen como docentes de las mismas. Kelly (1993) dice que a través de la escolarización de la lengua extranjera se han establecido, como superiores, ciertas formas del lenguaje y de cultura, mientras otras diferentes han sido juzgadas como inferiores, y es lo que con frecuencia reproducimos los/as profesores/as de inglés. Visibilizar nuestras creencias y principios y la forma como ellos influyen en nuestras prácticas pedagógicas, será una posibilidad de resistir a esa reproducción.

Teniendo en cuenta las reflexiones que Smith (1998) hace cuando dice “aprendes de quienes te acompañan”, decidimos constituir la Corporación Colombiana del Lenguaje Integral (CCLI), desde donde consideramos que podemos seguir reflexionando sobre la pedagogía crítica en este contexto y como docentes de lenguas extranjeras y, por tanto, convocar a

otros/as colegas a trabajar en la construcción de conocimiento local que nos dé las herramientas para entender las políticas lingüísticas impuestas en el momento y participar, con conocimiento, en las discusiones en torno a éstas. Así, la CCLI se ha convertido en un espacio donde se discuten constantemente la pertinencia de nuestro papel político en la difusión de las lenguas extranjeras, donde tenemos la oportunidad de convocar y difundir otros conceptos que cuestionen las políticas gubernamentales sobre bilingüismo y enseñanza del inglés en Colombia, desde marcos ajenos a nuestra realidad.

Conscientes de que nuestras preguntas e intereses no involucran o interesan necesariamente a otros/as colegas, decidimos también hacer parte de un grupo de investigación, que surgió desde las necesidades de varios y varias docentes que hemos participado en diferentes proyectos de desarrollo profesional de docentes, en los que hemos rescatado, desde las voces de los maestros y las maestras de la básica primaria, por ejemplo, que es necesario fomentar espacios de reflexión, donde primero se valide el conocimiento y las experiencias previas como docentes y aprendices; que se creen eventos de aprendizaje relevantes, donde puedan revisar y potencializar sus posibilidades de aprender una lengua extranjera para, luego, tomar decisiones para sus estudiantes, en sus contextos, sin tener que estar a la expectativa de cualquier capacitación que les dé recetas aparentemente a prueba de todo. Además, confluimos en la certeza de estar empoderados/as para tomar decisiones informadas para el trabajo con los/as estudiantes, para contribuir a la construcción de métodos y teorías que enriquezcan la pedagogía y la didáctica específica de las lenguas extranjeras.

Conclusión

Ha sido el encuentro en torno al lenguaje integral el que nos ha dado la opción de validar y redireccionar nuestras historias y nuestras preguntas. No solamente hemos conocido

nuevos espacios pedagógicos, sino que también esto nos ha permitido arriesgarnos a reflexionar, desde perspectivas sociales y políticas, nuestro papel como educadores/as. Estas oportunidades de crecimiento y reflexión se extienden constantemente al grupo de estudiantes y colegas con los que trabajamos, con quienes consideramos el valor de la reflexión pedagógica y la colaboración en una comunidad de aprendices como los elementos esenciales para entender los movimientos económicos y políticos del mundo actual. El aprendizaje y la enseñanza del inglés en este contexto puede adquirir su color local y ofrecer, a los y las estudiantes, metodologías y estrategias de aprendizaje que valoren lo que son y traen de sus culturas, y los/as potencie como mejores ciudadanos/as de Colombia y del mundo.

El proceso de reflexión que iniciamos con nuestras preguntas nos ha llevado a entender cuáles han sido las condiciones y las situaciones que nos han formado como educadores/as y docentes de lenguas extranjeras. Fue en principio la solución de problemas específicos, asociados a nuestra práctica pedagógica, la que impulsó las búsquedas académicas. Sin embargo, fue el encuentro con el lenguaje integral el que nos aclaró muchas dudas y nos invitó a seguir explorando nuestros interrogantes. A través de él, no solamente hemos conocido nuevos espacios pedagógicos, sino que también hemos tenido una reflexión más social y política frente a la educación. Nos arriesgamos a proponer nuevas formas de crear currículo, de acuerdo con los diferentes contextos colombianos. Sentimos que los/as futuros/as docentes tienen todo el potencial para desarrollar propuestas que proyecten la enseñanza de lengua extranjera de manera más crítica y política, que permita un aprovechamiento real de todas sus posibilidades lingüísticas y culturales.

Estas nuevas oportunidades de crecimiento y reflexión se deben dar en espacios sociales donde el apoyo constante sea el punto central

de los mismos. Así, podemos extender al grupo de estudiantes y colegas con el que trabajamos, el valor que tiene la toma de riesgos y la reflexión permanente sobre nuestro quehacer personal, profesional y político, para entender y analizar los embates de un mundo globalizado.

Alrededor de la profesión como docente de inglés, existe una serie de imaginarios relacionados con bienestar económico, social y valoración de otras culturas por encima de la propia. Pennycook, acotado por Farías (1999), se pregunta si acceder al aprendizaje del inglés no ha estado y está todavía vinculado con conceptos como pobreza, inequidad y desarrollo, y de qué manera se alimenta la idea de que la educación en inglés es una posibilidad de salir de la pobreza. Giroux, por su parte, se pregunta si las y los docentes ejercemos el rol de

[...] técnicos que implementan currículos empaquetados y exámenes estandarizados como parte de las relaciones de eficiencia de democracias de mercado y pedagogías de consumidores (1997).

Si consideramos las dimensiones ideológicas asociadas con la globalización, ¿cómo puede ser posible ver al "otro" desde mi propio "yo", sin la sensación de ser ni "más" ni "menos"? ¿Es posible potenciar conceptos de nuestras culturas e identidades mediante el aprendizaje de una lengua extranjera? Si así fuera, ¿qué tan preparados estamos los/as profesores/as para acompañar a los/as estudiantes a aprender sobre sí mismos/as, expresar sus opiniones, reflexiones o posturas frente a temas que fueran de su interés, o cuestionar el mismo sistema de enseñanza que se le brinda a través de esa lengua nueva?

Aunque se visualizan cambios en el proceso de formación de docentes en lengua extranjera, en muchos casos se asume que la responsabilidad del área de formación pedagógica está solo en manos de los y las docentes de

educación. Creemos que está en manos de toda la comunidad académica, la posibilidad de aprovechar las oportunidades de estudiar y explorar la riqueza de la diferencia entre idiomas y las conexiones entre idioma, cultura e identidad. Urge entonces un direccionamiento hacia asuntos socio-políticos, algo que Freire (1997b) ubicaba en el centro de los propósitos educativos, y que implica abordar esos discursos desde una revisión de las prácticas y los discursos que con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje manejan las mismas instituciones y los/as formadores/a.

Para que, efectivamente, la nueva o el nuevo docente de lenguas extranjeras pueda re-dimensionar el compromiso social de carácter transformador que este oficio tiene dentro de la educación, se requiere una revisión de los propósitos de las escuelas de lenguas en la formación de profesores/as, desde las propias prácticas y discursos vigentes de sus formadores/as. Por ello, en este caso, asumimos, desde nuestra propia práctica y reflexión, el reto de comprender y asumir la docencia como una actividad social transformadora.

Referencias bibliográficas

Bruner, Jerome, 2003, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cambourne, B., 1988, *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*, Auckland, Asthon Scholastic.

_, 2001, "Conditions for Literacy Learning. Turning learning theory into classroom instruction: A mini case study", *The Reading Teacher*, vol. 54, núm. 4, pp. 414-417.

Cassany, Daniel, 2005, "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad", Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. *Universidad de Concepción, Chile* [en línea], agosto de 2005, disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>, consulta: 16 de julio de 2008.

Cazden, C., 1992, *Whole language plus*, Nueva York, Teachers College Press.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2005, "Bilingüismo: estrategia para la competitividad", *Al tablero*, [en línea], núm. 37, oct.-dic., disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97497.html>, consulta: 14 de septiembre de 2007.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages; learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cummins, J., 1981, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", en: California State Department of Education, ed., *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles

_, 1996, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Ontario, CABE.

Dewey, J., 1933, *How we think*, Chicago, Henry Regnery.

Edelsky, C., B. Altwerger y B. Flores, 1991, *Whole Language: What's the Difference*, Portsmouth, Heinemann.

Fariás, M., 1999, "Enfoques críticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras", VII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, abril de 1999, *Universidad de Santiago de Chile*, [en línea], disponible en: <http://web.usach.cl/~mfarias/mendoza.html>, consulta: 6 de julio de 2003.

Freeman, Y. y D. Freeman, 1994, *Between worlds: Access to Second Language Acquisition*, Portsmouth, NH, Heinemann.

_, 1998, *ESL/EFL Principles for Success*, Portsmouth, Heinemann.

Freire, P., 1997a, *Cartas a quien pretende enseñar*, 3.ª ed., México, Siglo veintiuno.

_, 1997b, *Pedagogía del oprimido*, 49.ª ed., México, Siglo veintiuno.

Giroux, H., 1997, "La esperanza de la educación radical: una conversación con Henry Giroux", en: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós, pp. 21-54.

Goodman, K., 1986, *What's Whole in Whole Language*, Portsmouth, Heinemann.

_, 2003, "Language and Learning: Toward a Social-Personal View", en: A. Flurkey y J. Xu, eds., *On the Revolution of Reading*, Portsmouth, Heinemann.

Goodman, Y., 1996, *Notes from a Kidwatcher*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Goodman, Y., D. Watson, y C. Burke, 1996, *Reading Strategies: Focus on Comprehension*, 2.ª ed., Katonah, Richard C. Owen Publishers, Inc.

Halliday, M., 1973, *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Arnold

_, 1985, "Three Aspects of Children's Language Development: Learn Language, learn about Language, learn through Language", Manuscrito sin publicar, Department of Linguistics, University of Sidney, Australia.

Harste, J. C. y C. Leland, 2001, "The Quilt Maker's Gift, Critical Literacy, the Arts, and Curriculum", en: *V Congreso de las Américas sobre Lecto-escritura*, Quito, CD-ROOM.

Kelly, U., 1993, "Teaching English: Who's Subject to What?", en: Deanne Bogdan y Stanley B. Straw, eds., *Constructive Reading: Teaching Beyond Communication*, New Hampshire Boynton/Cook Pub.

Piaget, J., 1955, *The Language and Thought of the Child*, Nueva York, Meridian Publishers.

Reguillo, Rosana, 1999, "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo", *Dossier: 17/Invierno/ 1999-2000, Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Extensión*, [en línea], disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/4anclajes.html>.

Rodríguez, Z., 2004, "¿Y qué tal Caperucita Azul? What about Little Blue Riding Hood? Reflexión sobre otra versión de enseñar inglés", en: Penca de Sábila, Fundación Confiar, Corporación Región, Colegio Colombo Francés, *Maestros Gestores de nuevos caminos. Pensamientos y realidades en la educación contemporánea*, Medellín, Pregón Ltda., pp. 241-276.

Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas...

Routman, R., 1994, *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12*, Portsmouth, Heinemann

_, 2000, *Conversations: Strategies for Teaching, Learning, and Evaluating*, Portsmouth, Heinemann

Rosenblatt, L., 1978, *The Reader, the Text, the Poem: Transactional Theory of the Literacy Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.

Sanabria, F., 2001, "Consideraciones sociológicas para una crítica de la re-producción educativa en Colombia", Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Serafini, F., 2002, "Reflective Practice and Learning", *Primary Voices K-6*, vol. 10, núm. 4, pp. 2-7.

Short, K., 1997, *Literature as a Way of Knowing*, Portland, Stenhouse Publishers.

Short, K. y Burke, C., 1991, *Creating Curriculum*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Smith, F., 1988, *Joining the Literacy Club*, Portsmouth, NH, Heinemann.

_, 1998, "Joining the Literacy Club", en: Frank Smith. *The Book of Learning and Forgetting*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 25-29, 43-48.

Stone, M., 1997, *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.

Valencia, S. y M. Lipson, 1998, "Thematic instruction: a quest for challenging ideas and meaningful learning", en: R. Taffy y K. Au, eds., *Literature-Based Instruction: Reshaping the Curriculum*, Norwood, Christopher Gordon Publishers.

Vigotsky, L., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Weaver, C., 1996, *Teaching Grammar in Context*, Portsmouth, Heinemann.

Wells, G., y G. L. Chang-Wells, 1992, *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Whitmore, K., y C. Crowell, 1994, *Inventing a Classroom: Life in a Bilingual whole Language Learning Community*, York, Stenhouse Publishers.

Referencia

Díaz, Claudia, Juan Carlos Guerra y Zoraida Rodríguez, "Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 77-96.

Original recibido: diciembre 2007

Aceptado: febrero 2008

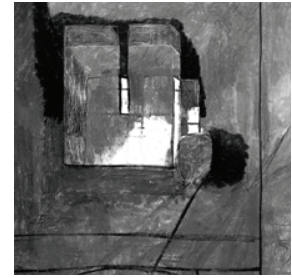
Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Enseñanza de lenguas a través de contenido académico

David Freeman*

Yvonne S. Freeman**

Traducido por: José Manuel Ocampo***



Resumen

Enseñanza de lenguas a través de contenido académico Content-based Language Teaching

La enseñanza de lenguas basada en contenidos es ampliamente usada porque ayuda a los estudiantes a desarrollar tanto el lenguaje académico, la suficiencia lingüística, como la literacidad, al tiempo que desarrollan el conocimiento del contenido académico.

Abstract

Content-based language teaching is broadly used as it helps students develop both academic language, linguistic proficiency, and literacy, simultaneously building academic content knowledge.

Résumé

L'enseignement de langues basé sur des contenus est utilisé largement parce qu'il aide les étudiants à développer tant le langage académique, la suffisance linguistique que l'alphabétisation en même temps qu'ils développent la connaissance du contenu académique.

Palabras clave

*Enseñanza de lenguas, enseñanza de lenguas a través de contenidos, enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lenguas, modelo protocolario de observación e instrucción adaptada
Language teaching, content-based language teaching, academic-cognitive approach to language learning, formal model of observation and adapted instruction*

* Ph.D. Profesor de Lectura, Universidad de Texas, Brownsville.
E-mail: David.freeman@utb.edu

** Ph. D. Profesora de educación bilingüe, Universidad de Texas, Brownsville.
E-mail: Yvonne.Freeman@utb.edu

*** Docente-asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, Medellín.
E-mail: joey_ocampo@yahoo.com

Introducción

En este artículo exponemos brevemente diferentes enfoques de enseñanza de lenguas. Mostramos cómo los métodos de enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera reflejan los propósitos de los aprendices y las habilidades de los maestros. Sugerimos la enseñanza de lenguas basada en contenidos, porque este enfoque ofrece a los estudiantes conocimiento tanto del contenido como de la lengua, que necesitan para comprender, leer y escribir sobre el contenido que están estudiando. Explicamos cuatro razones para enseñar idiomas mediante contenidos a estudiantes de una segunda lengua. Luego, explicamos qué es lenguaje académico y sugerimos algunas formas en las cuales los docentes pueden ayudar a los estudiantes a lograr suficiencia en el lenguaje académico a través de la escritura de objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura, y recurriendo a la lengua materna de los estudiantes. Concluimos examinando dos enfoques actuales para la enseñanza de lenguas basada en contenidos y planteamos que la enseñanza de lenguas a través de contenidos es un enfoque efectivo para la enseñanza de una segunda lengua.

Enfoques para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera

Los diferentes enfoques para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras reflejan tanto las necesidades de los estudiantes como las habilidades de los docentes. Los enfoques tradicionales de la enseñanza de una segunda lengua se enfocaban en la gramática y el vocabulario de la nueva lengua. Los estudiantes memorizaban listas de vocabulario y estudiaban las terminaciones de diferentes tiempos verbales. Este método de gramática-traducción tenía el propósito de ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para traducir idiomas como el latín o el

griego a sus lenguas maternas. Los profesores eran, a menudo, eruditos con un conocimiento profundo de la estructura de los dos idiomas. El foco estaba en la lectura y la escritura, no en la escucha o el habla, y los docentes no tenían que hablar bien las lenguas que enseñaban.

Sin embargo, algunos aprendices de otra lengua tenían como objetivo la comunicación, no la traducción. Varios métodos evolucionaron para enseñar a los estudiantes a comunicarse en una segunda lengua o en una lengua extranjera. Los profesores de estos métodos más comunicativos eran, con frecuencia, hablantes nativos de la lengua destino. Ciertos métodos reflejaban creencias sobre la lengua. Por ejemplo, el *método audiolingüe* (MAL), que incluía memorizar y repetir diálogos, practicar diferentes tipos de ejercicios manipulando la lengua y hacer juegos de rol, estaba basado en la psicología conductista y la lingüística estructural. La idea era que aprendemos por medio de la repetición y era necesaria la corrección inmediata de errores para evitar el desarrollo de malos hábitos. Métodos comunicativos posteriores, como el *método natural* (Krashen y Terrel, 1983), reflejaban una creencia en la naturaleza innata del lenguaje y usaban técnicas diseñadas para involucrar a los estudiantes en el uso auténtico del idioma. Los énfasis eran la comunicación oral y el desarrollo del lenguaje social. La lectura y la escritura eran introducidas en etapas más avanzadas, pero estaban generalmente limitadas a tareas funcionales, como leer un menú o escribir una postal.

El enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas funcionó bastante bien. Los estudiantes aprendían a interactuar con otros en una nueva lengua. Las lecciones introducían gradualmente diferentes aspectos de la segunda lengua. Por ejemplo, las primeras lecciones podían involucrar a los estudiantes en el uso del tiempo presente y las lecciones posteriores requerían del tiempo pasado

cuando hablaban de lo que habían hecho la semana anterior. A los estudiantes no se les enseñaba explícitamente que estaban usando una forma del tiempo pasado del verbo; más bien, ellos adquirirían aspectos adicionales de la lengua mediante su uso.

El enfoque comunicativo satisfacía las necesidades de algunos estudiantes, pero no las de aquellos que requerían llevar a cabo tareas académicas en una segunda lengua o una lengua extranjera. El movimiento a favor de la *enseñanza de lenguas basada en contenidos* empezó a nivel universitario y se filtró, de forma paulatina, hasta grados más bajos. Dado que los docentes necesitan tener habilidades en la metodología de enseñanza de lenguas y el contenido académico para usar un método basado en contenido, a menudo enseñaban en equipo. Por ejemplo, un profesor de biología podía asociarse con un especialista en enseñanza de inglés para satisfacer las necesidades de los estudiantes de biología de bachillerato que están aprendiendo inglés como segunda lengua.

En la actualidad, muchos programas para estudiantes adultos de segundas lenguas aún usan una metodología comunicativa. Este enfoque cubre las necesidades de los estudiantes, la mayoría de los cuales son nuevos inmigrantes, para funcionar en una nueva sociedad. En contraste, en escuelas primarias y secundarias de países de habla inglesa, el enfoque favorito es la enseñanza de lenguas basada en contenidos, el cual está diseñado para dar a los estudiantes tanto la suficiencia en la segunda lengua como el conocimiento en las asignaturas. Adicionalmente, en contextos de inglés como lengua extranjera, los colegios bilingües usan, a menudo, un enfoque basado en contenidos, con algunas asignaturas dictadas en la lengua materna y otras en la segunda lengua o en la lengua extranjera.

También es apropiado un enfoque basado en contenidos para escuelas de primaria y secundaria en las cuales los estudiantes reciben una

clase diaria de inglés u otra lengua extranjera. El profesor de idiomas puede organizar el currículo alrededor de temas que se conectan con el contenido de otras asignaturas que los alumnos están estudiando en su lengua materna o alrededor de temas que son de interés general para los estudiantes de ciertas edades. Estos temas deben configurarse como preguntas que ellos pueden investigar, generalmente usando información de otras asignaturas.

Por ejemplo, los estudiantes podrían investigar sobre un tema, basados en una pregunta como: "¿es saludable la comida rápida?". Ellos podrían estudiar el valor nutricional de la comida rápida, como la de McDonald's o Kentucky Fried Chicken, que se sirve en su ciudad para determinar si es buena o no para ellos. Otro tema que los estudiantes, en un contexto de inglés como lengua extranjera, podrían estudiar, se basaría en la pregunta: "¿cómo afecta dónde vivimos el cómo vivimos?". A medida que estudian este tema, los estudiantes podrían observar cómo las condiciones climáticas afectan las casas en las que vive la gente, lo que comen, los trabajos que tienen y la ropa que usan. Estos son otros ejemplos de temas basados en preguntas: "¿cómo han impactado las nuevas tecnologías nuestra vidas?" y "¿quiénes somos, de dónde hemos venido, y quién nos ha influenciado?". En cada caso, los estudiantes recurren a la información de las áreas académicas para responder estas preguntas y en el proceso pueden incrementar su suficiencia en la lengua extranjera.

Razones para la enseñanza de lenguas a través de contenidos

Hay cuatro razones para enseñar lenguas a través de contenidos a estudiantes de una segunda lengua (Freeman y Freeman, 2007). En primer lugar, cuando los docentes enseñan lenguas a través de contenidos, los estudiantes aprenden la lengua y el contenido al mismo tiempo. No hay necesidad, y efectivamente, no hay tiempo, para enseñar la lengua prime-

ro y luego el contenido. De la misma forma en que los niños que crecen en un ambiente bilingüe pueden desarrollar dos lenguas de modo simultáneo, los aprendices de una segunda lengua o una lengua extranjera en clases donde los profesores hacen énfasis en estructuras y formas lingüísticas mientras están enseñando literatura, ciencias, ciencias sociales y matemáticas, aprenden la lengua de instrucción y el contenido académico.

En las primeras etapas del desarrollo de la lengua, los profesores requieren usar más técnicas para hacer comprensible la enseñanza, así que la cantidad de contenidos que se puede enseñar debe ser reducida necesariamente. A medida que los estudiantes logran mayor suficiencia en la segunda lengua, pueden aprender más contenidos en ella. Sin embargo, en cada etapa del desarrollo del lenguaje, los estudiantes de segunda lengua o lengua extranjera también deben aprender contenido académico. Desarrollar altos niveles de suficiencia en lenguaje académico y contenido académico toma tiempo; por eso, es importante que los estudiantes aprendan la nueva lengua y el conocimiento de la asignatura desde el comienzo.

La segunda razón es que este enfoque mantiene el lenguaje en su contexto natural. Es natural hablar sobre la hipotenusa de un triángulo si se está estudiando geometría. La matemática es el contexto natural de esta palabra. A medida que aprenden esta palabra, los estudiantes también aprenden cómo está relacionada con otras palabras, como *triángulo*. Es más fácil aprender palabras en un contexto que en aislamiento o como parte de una lista de palabras desconectadas. Las palabras clave de diferentes asignaturas son comprendidas mejor como parte de una red de términos relacionados, necesarios para entender algún aspecto de una materia. En el área de la literatura, por ejemplo, es más fácil comprender un término como *conflicto* en el proceso de hablar sobre el desarrollo de la trama. Los estudiantes llegan a comprender que el *conflicto* como

parte del desarrollo de la trama, está relacionada con otras palabras, como *clímax* o *desenlace*. La enseñanza de lenguas basada en contenidos se presta naturalmente para presentar vocabulario en contexto.

La tercera razón para enseñar lenguas a través de contenidos es que los estudiantes tienen motivos para usar la lengua que están aprendiendo. No están memorizando palabras para una prueba, que muy pronto olvidarán. En cambio, necesitan usar las palabras a medida que escuchan clase, hablan con sus compañeros, leen libros de texto y escriben reportes. El uso del vocabulario lleva a un aprendizaje más profundo y una mayor retención. Un estudiante de segunda lengua o lengua extranjera que estudia geometría desarrollará mejor comprensión de la *hipotenusa* a medida que escucha al profesor explicar las partes de un triángulo, lee pruebas en su libro de texto y se involucra en actividades de solución a problemas. Otro ejemplo es que en cuanto este alumno estudia literatura, llegará a comprender la palabra *conflicto* cuando escriba un análisis del desarrollo de la trama en una novela. En cada caso, el estudiante está motivado por aprender la lengua que necesita hablar, leer y escribir sobre el contenido académico.

Una última razón es que los estudiantes aprenden el vocabulario académico y las estructuras de texto de las diferentes asignaturas. Así como lo muestran los anteriores ejemplos, los estudiantes aprenden palabras clave como *hipotenusa* o *conflicto*, en el proceso de escuchar, leer, hablar y escribir sobre áreas académicas. Los estudiantes también comprenden que en diferentes contextos la misma palabra tiene diversos significados. En matemáticas, los estudiantes aprenden las *tablas* de multiplicar (*multiplication tables*). En química, pueden estudiar la *tabla* periódica (*periodic tables*). En geología, encuentran la capa freática (*water table*). Y a medida que estudian las diferentes asignaturas, consultan la *tabla* de contenidos (*table of contents*). También aprenden a reunir información de gráficos y *tablas* (*tables*). Estu-

diar una palabra como *tabla* (*table*) como parte de una lista, nunca prepararía a un estudiante para aprender los diferentes significados del término en diferentes asignaturas.

Los estudiantes aprenden más que vocabulario académico a medida que aprenden a través de contenidos. También aprenden las formas de escribir usadas en diferentes campos académicos. El lenguaje académico incluye el conocimiento de los diversos géneros usados en varias disciplinas académicas. Por ejemplo, un reporte de historia es distinto a una narrativa personal. Los estudiantes empiezan a reconocer estas distinciones a medida que leen y escriben en las diferentes asignaturas. Así mismo, aprenden a usar la lengua para otras funciones, como describir, explicar o persuadir. La única forma en que los estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera puedan desarrollar el lenguaje académico que necesitan para el éxito escolar es estar inmersos en esa lengua a medida que estudian las asignaturas. En la siguiente sección, explicamos con más detalle el constructo del lenguaje académico.

¿Qué es lenguaje académico?

Uno de los primeros investigadores en definir *lenguaje académico* fue Cummins (1981), quien diferenció entre *lenguaje conversacional*, el cual denominó *habilidades comunicativas básicas interpersonales* (HCBI), y *lenguaje académico*, el cual llamó *suficiencia cognitiva en el lenguaje académico* (SCLA). Cummins tuvo en cuenta dos dimensiones del lenguaje al hacer esta diferencia: el apoyo contextual y la exigencia cognitiva.

Toda lengua se da en un contexto. Sin embargo, la cantidad de apoyo no lingüístico puede variar enormemente. Por ejemplo, al hablar con alguien cara a cara comprendemos mucho del mensaje por el tono de la voz, la expresión facial, los gestos y demás. Si la conversación es sobre algo que conocemos bien,

nuestro conocimiento previo nos da un contexto extra. Adicionalmente, si podemos ver lo que estamos discutiendo, o si tenemos imágenes u otras ayudas visuales, es más fácil seguir la conversación, aun si no tenemos total suficiencia lingüística. Cummins (2000) se refiere a esto como *lengua integrada al contexto*. Un buen ejemplo de la lengua integrada al contexto sería una conversación con un amigo sobre el clima mientras estamos parados bajo la lluvia con nuestras sombrillas esperando el transporte escolar. Aun si algunas de las palabras u oraciones no son claras, podemos seguir el hilo de la conversación bastante bien y también contribuir a ella.

En contraste, a veces la lengua tiene un contexto reducido. En algunas situaciones tenemos que depender mucho más de las palabras que de cualquier otra pista visual. Un ejemplo podría ser leer una pregunta de un examen en una prueba estandarizada. A menudo las preguntas de una prueba no están relacionadas entre sí, entonces las otras secciones de la prueba no dan claves extra. Además, no hay pistas visuales; quien toma el examen tiene que confiar en su conocimiento de la lengua. La lengua de contexto reducido no se limita al lenguaje escrito. Muchos estudiantes de inglés tienen problemas para seguir las clases en el colegio si el profesor simplemente habla. Por otro lado, el profesor puede hacer la clase más contextualizada usando PowerPoint, un organizador gráfico o un videoclip. Mientras estas ayudas son útiles para todos los estudiantes, son especialmente benéficas para los de segundas lenguas, porque ellas reducen la dependencia de los estudiantes en las claves lingüísticas para entender la clase.

El segundo factor que Cummins (1981) considera es la *exigencia cognitiva*, la cual puede ir desde poco exigente cognitivamente hasta cognitivamente exigente. La exigencia cognitiva no depende tanto de la materia, sino del conocimiento previo de una persona. La conversación sobre el clima es poco exigente, porque la mayoría de la gente sabe bastante sobre

ese tema. No se necesita gastar mucha energía mental para decidir si está lloviendo o no. Por otro lado, aprender un nuevo concepto matemático puede ser muy exigente. Un niño que aprende a multiplicar dos números tendría que dedicar gran atención y memoria a esta tarea. Por supuesto, los estudiantes mayores verían la multiplicación bastante fácil y no muy exigente cognitivamente.

Un ejemplo de cómo la exigencia cognitiva cambia con la experiencia es conducir un auto. Alguien que aprende a conducir un auto podría estar abrumado por todo aquello a lo que hay que prestar atención y recordar. ¿Qué pedal presiono? ¿Qué manija uso para encender los limpiabrisas? ¿Cuándo empiezo a girar el volante? ¿Dónde miro si quiero cambiar de carril? Para un conductor nuevo, conducir un auto es exigente cognitivamente, pero después de un tiempo, se vuelve mucho más fácil. Podemos conducir a casa después de clase y es casi como si estuviéramos en piloto automático. Nuestras mentes están libres para pensar sobre muchas cosas diferentes a nuestra conducción. Podemos repasar cómo estuvo la clase o decidir qué deberíamos hacer cuando lleguemos a casa. Podemos hacer todo esto mientras realizamos las funciones básicas de la conducción. Ésta no es en absoluto exigente cognitivamente para los conductores experimentados.

El lenguaje conversacional se define como el lenguaje que está ligado al contexto y que es poco exigente cognitivamente. En contraste, el lenguaje académico tiene un contexto más reducido y es más exigente cognitivamente. La mayoría de las tareas escolares implican lenguaje académico. El objetivo de los profesores es ayudar a los estudiantes de segunda lengua a desarrollar el lenguaje académico que necesitan para las tareas escolares. La mejor forma de hacerlo es proporcionando contextos adicionales de distintas formas, a medida que los profesores involucran a los aprendices en los estudios de las asignaturas. Aquellos pueden contextualizar las tareas académicas organizando el currículo alrededor de temas,

usando ayudas visuales y promoviendo muchas actividades en grupos pequeños y también labores prácticas, como lecciones de ciencias en las cuales los estudiantes trabajen en grupos para llevar a cabo experimentos. Mientras trabajan juntos pueden hablar y luego escribir sobre lo que están aprendiendo. Este enfoque les ayuda a desarrollar el lenguaje académico que necesitan para el éxito escolar.

Aun con la enseñanza apropiada, desarrollar suficiencia académica en una segunda lengua toma tiempo. Los estudios de Cummins (2000) y Collier (1989) sobre estudiantes aprendices de inglés en Estados Unidos han mostrado que el desarrollo del lenguaje académico toma de cuatro a nueve años. Estos hallazgos se basan en el puntaje estudiantil en pruebas estandarizadas de lectura en inglés. También estudiantes de segunda lengua provenientes de clase media, cuyos padres son universitarios, necesitan en promedio por lo menos cuatro años para que su puntaje alcance el quincuagésimo percentil en las pruebas nacionales reglamentarias administradas en inglés. Por esa razón, no es de sorprender que los estudiantes luchan académicamente. Ellos requieren apoyo a largo plazo para desarrollar la suficiencia en el lenguaje académico, necesaria para aprender las diferentes asignaturas. Los profesores pueden proporcionar el mejor apoyo a los estudiantes de segunda lengua planeando sus clases según objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura.

Objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura

Para enseñar lenguas efectivamente a través de contenidos, los profesores deben desarrollar objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura. En esta sección, describimos y damos ejemplos de estos tipos de objetivos. Un buen enfoque es comenzar con los objetivos de contenido y luego escoger los objetivos lingüísticos y de lectoescritura que los estudiantes necesitan para acceder al contenido.

Los *objetivos de contenido* especifican el conocimiento y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada asignatura. Éstos determinan lo que los estudiantes deben saber (conocimiento teórico) y lo que deben ser capaces de hacer para demostrar su comprensión del contenido (conocimiento procedimental). Por ejemplo, en el área de literatura, un objetivo de contenido podría ser que los estudiantes comprendan el concepto de *escenario* en una novela y demuestren este conocimiento escribiendo un análisis de los elementos del escenario en una novela que estén leyendo. Generalmente, estos objetivos son tomados de los estándares estatales o federales para cada grado.

Los *objetivos lingüísticos* se pueden derivar del contenido de la asignatura. Estos objetivos especifican las formas y las funciones lingüísticas que un estudiante debe demostrar al escribir y hablar sobre los temas de las asignaturas. La Asociación de profesores de inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL —Teachers of English to Speakers of Other Languages—, 2006) ha desarrollado estándares de suficiencia lingüística para escucha, habla, lectura y escritura para estudiantes de diferentes niveles de destreza. Este documento puede ser una guía útil para diseñar los objetivos lingüísticos.

Los objetivos lingüísticos pueden ser escritos a nivel textual, de la oración o de la palabra. Por ejemplo, si el tema son los ciclos y los alumnos están estudiando el ciclo del agua, un objetivo de contenido podría ser que demostraran su comprensión del ciclo del agua dibujando un diagrama y rotulando cada fase. Un objetivo lingüístico a nivel textual podría ser que los estudiantes se refieran al diagrama y escriban un reporte científico sobre el ciclo del agua. A nivel de la oración, un objetivo podría ser que usen la voz pasiva en su reporte. Los reportes científicos generalmente emplean la voz pasiva al describir fenómenos. Al nivel de la palabra, el objetivo podría ser usar pistas estructurales para leer vocabulario académico específico, tal como *precipitación* y *evaporación*,

al descomponer las palabras en un verbo como *evaporar* más el sufijo *-ción*.

Los profesores no van a querer escribir objetivos lingüísticos para cada nivel de lenguaje académico cada clase. Sin embargo, con el tiempo, ellos deben centrarse en el lenguaje académico en todos los niveles. Esto ayuda a asegurar que el lenguaje académico no sea interpretado simplemente como vocabulario.

Para tomar un segundo ejemplo, si los aprendices estuvieran estudiando sobre el calentamiento global, el objetivo de contenido podría ser que demostraran su comprensión de este tema haciendo una lista de las razones por las cuales, según los científicos nos han dicho, está ocurriendo el calentamiento global. Un objetivo lingüístico a nivel textual sería que los estudiantes escribieran una explicación científica de lo que han aprendido sobre las causas del calentamiento global. Una explicación científica describe el cómo y el porqué ocurren los fenómenos científicos y describe las interacciones de los factores y los procesos. Otro objetivo lingüístico a nivel textual sería usar transiciones como *uno*, *otro* y *adicionalmente*, para conectar párrafos en su informe. Un objetivo lingüístico a nivel de la oración podría ser usar conectores como *porque*, *por esta razón*, *como resultado*, para formar oraciones complejas. A nivel de la palabra, los estudiantes podrían emplear vocabulario académico en general en sus escritos, tal como *área* o *causa*.

Una forma de ayudar a los estudiantes de inglés a cultivar conciencia metalingüística sería desarrollar un tema sobre lenguas. Durante el tema, ellos podrían comparar y contrastar diferentes lenguas. Un objetivo de contenido para este tema podría ser dibujar un diagrama de Venn, comparando y contrastando su lengua materna con su segunda lengua. Un objetivo lingüístico a nivel textual sería, naturalmente, escribir un ensayo de comparación y contraste. A nivel de la oración, los estudiantes podrían usar cláusulas subordinadas como “el inglés, que requiere el uso de pronombres

como sujetos, difiere del español, el cual puede incluir el pronombre en la conjugación verbal.” (Ejemplo: *Robert is a scientist. He likes studying sea animals. Roberto es un científico. Le gusta estudiar los animales del mar*). A nivel de la palabra, los estudiantes podrían emplear, en sus escritos, vocabulario académico de contenido específico relacionado con las lenguas, como *acento, sujeto y verbo*.

Adicionalmente a los objetivos de contenido y los objetivos lingüísticos, los profesores deberían escribir *objetivos de lectoescritura*. Los objetivos de literacidad especifican las habilidades que los estudiantes necesitan para leer y comprender diferentes textos. Los estudiantes con diferentes niveles de desarrollo de la lectoescritura en su lengua materna y en una segunda lengua necesitarían diferentes habilidades. Sin embargo, aun en la enseñanza de habilidades decodificadoras básicas en una nueva lengua, los profesores deberían mantener el enfoque en la comprensión, de forma que los estudiantes no estén simplemente pronunciando las palabras, entendiendo poco de lo que dicen.

Los objetivos de lectoescritura también pueden ser escritos en diferentes niveles. Por ejemplo, a nivel textual, los estudiantes podrían mirar la portada de un libro y predecir algo del contenido. A nivel de la oración, realizar una actividad de completación usando un pasaje del texto; y a nivel de la palabra, podrían identificar aquellas que riman en un poema y organizarlas de acuerdo con su patrón ortográfico.

Lo que es importante es iniciar con el contenido y luego escribir los objetivos lingüísticos y de lectoescritura y literacidad relacionados. Por ejemplo, en el área de ciencias, si el tema fuera el ciclo del agua y el objetivo de contenido para los estudiantes fuese demostrar su comprensión del ciclo del agua dibujando y rotulando las etapas de éste, un objetivo lingüístico relacionado que incluiría el uso del lenguaje oral a nivel textual podría ser usar esta

ayuda visual para explicar cada etapa en grupos pequeños. Un objetivo de lectoescritura podría ser pedir a los estudiantes que lean un texto sobre el ciclo del agua e identifiquen la idea principal y tres ideas de apoyo.

Cuando los profesores enseñan conscientemente la lengua y la literacidad a través de contenidos, los estudiantes se benefician. Es fundamental, para todos los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras, reconocer la importancia de enseñar no sólo el contenido académico de las diferentes asignaturas, sino también las habilidades lingüísticas y de lectoescritura que los estudiantes necesitan para comprender la asignatura.

Recurriendo a la lengua materna de los estudiantes

Además de escribir objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura, los profesores que enseñan lenguas a través de contenidos pueden ayudar a sus estudiantes a adquirir mayor suficiencia lingüística y conocimiento académico recurriendo al conocimiento de los estudiantes en su lengua materna. Dos formas en que los profesores pueden hacer esto son usando la técnica de vista previa, vista y revisión, y ayudándoles a acceder a los cognados.

Vista previa, vista y revisión

Una estrategia excelente para trabajar con estudiantes de segunda lengua es la *vista previa, vista y revisión* (Freeman y Freeman, 1998). Esta estrategia puede funcionar con estudiantes de uno o varios orígenes lingüísticos. En América Latina, la mayoría de los estudiantes tendrían español como lengua materna. Un ejemplo podría venir de un profesor que ha organizado el tema alrededor de: “¿Cómo afecta el clima nuestras vidas?”. Esta lección está diseñada para enseñar a los estudiantes los diferentes tipos de nubes.

Para la vista previa, si el profesor habla español, entonces puede dar una breve idea general de la lección en ese idioma. También podría leer un libro en la lengua materna de los estudiantes, relacionado con el tema, para introducir conceptos clave. Esta vista previa es un breve anticipo que ayuda a hacer más comprensible la enseñanza en la segunda lengua (inglés, por ejemplo). Otras formas de dar una vista previa incluyen pedirle a un estudiante bilingüe, un asistente, o un padre de familia que lea un libro acerca de las nubes en la lengua materna de los estudiantes. Adicionalmente, el profesor podría presentar un videoclip sobre las nubes, narrado en la lengua materna de los estudiantes. Un profesor también podría pedirles que trabajen en grupos y que hablen en español y hagan una lluvia de ideas sobre lo que ya saben de las nubes. Los estudiantes podrían luego reportar en español o hacer un resumen en inglés de lo discutido.

Durante la vista, el profesor dicta la clase completamente en inglés, usando estrategias para hacer la información comprensible. El profesor muestra imágenes de diferentes tipos de nubes y escribe los nombres de las formaciones de las nubes y sus características bajo las imágenes. Con la ayuda de la vista previa, los estudiantes pueden seguir mejor el inglés y adquirir tanto esta lengua como el contenido académico.

Por último, es bueno tener un corto período de tiempo para la revisión; durante este tiempo, el profesor o los estudiantes pueden usar su lengua materna. El profesor puede hacer una corta revisión y pedirles que se reúnan de nuevo en grupos para revisar las ideas principales de la lección, hacer preguntas y aclarar su comprensión en español y luego reportarle al profesor, en español o en inglés.

La técnica de vista previa, vista y revisión da una forma estructurada de alternar la enseñanza en la lengua materna y en la segunda lengua. Cuando los estudiantes saben que pueden usar su lengua materna para entender

inglés durante la vista previa y la revisión, están más dispuestos a continuar en inglés durante la parte de vista de la lección. De esta forma, ellos tienen acceso a los conceptos académicos que necesitan saber y, al mismo tiempo, adquieren la segunda lengua. Simplemente traducir todo a la lengua materna de un estudiante no es productivo, porque éste dejará de prestar atención al inglés, ya que es más difícil de entender. Esta traducción directa, llamada también *método de traducción*, no lleva ni a la adquisición de los conceptos ni de la lengua. Usar la vista previa, vista y revisión puede ayudar a los profesores a evitar la traducción concurrente, mientras que usan su lengua materna como recurso.

Accediendo a cognados

Una segunda forma de recurrir a la lengua materna de los estudiantes mientras se enseña la lengua a través de contenidos es hacer, a los estudiantes, conscientes de los *cognados* en las lenguas relacionadas (Freeman y Freeman, 2004). Cummins (2000) ha realizado investigaciones que muestran que aquello que los estudiantes aprenden en una lengua es accesible en una segunda lengua. Cummins (2000) se refiere a esto como un *principio de interdependencia*. Él señala que, en la medida en que dos lenguas estén relacionadas, se transferirán algunas características especiales. El español y el inglés, por ejemplo, son lenguas estrechamente relacionadas, y los profesores pueden aprovecharse del vocabulario de los hablantes nativos de español para construir el lenguaje académico en inglés que ellos necesitan. Hay muchos cognados en lenguas como el español y el inglés. Los cognados son literalmente palabras que “nacen juntas” o vienen de la misma raíz. Las palabras pueden ser pronunciadas o deletreadas de forma diferente, pero generalmente son reconocibles entre lenguas, por ejemplo, la palabra en inglés *alphabet* es *alfabeto* en español.

Aunque el inglés es una lengua germana, muchos de los términos escolares en el vocabula-

rio inglés tienen raíces latinas y griegas. Según Corson (1995), cerca del 60% de las palabras usadas en textos en inglés vienen de fuentes griegas y latinas. Dado que el español se deriva del latín, muchas palabras comunes en español son palabras científicas y académicas en inglés. Cummins(2000) indica que la transferencia de conocimiento y habilidades como el conocimiento de cognados no ocurre de manera automática; los profesores necesitan facilitar este proceso mediante lecciones específicas. Ellos pueden ayudar a los hablantes de español a desarrollar el lenguaje académico, haciendo conexiones entre los términos españoles usados diariamente y el vocabulario académico inglés. Varios educadores han promovido esta idea y a continuación revisamos las ideas de dos de ellos.

Williams (2001) sugiere fotocopiar una página de un libro de texto, proyectarla en un acetato y trabajar con los estudiantes identificando palabras que sean cognados. Luego de esta actividad, los estudiantes pueden trabajar en parejas, para encontrar cognados en páginas fotocopiadas de sus textos. Williams también sugiere que los profesores creen un muro de los cognados o un diccionario en el aula, y que los estudiantes puedan añadir palabras a la lista durante todo el año.

Así mismo, Rodríguez (2001) defiende el uso de cognados para enseñar a los hablantes de español. Él sugiere hacer lecciones específicas de estrategias diseñadas para incrementar la conciencia de los estudiantes sobre los cognados; por ejemplo, después de leer un pasaje corto y discutir su contenido, los estudiantes podrían trabajar en parejas para identificar cognados. Luego podrían dar una segunda versión del texto en la cual los cognados son remplazados por palabras con raíces germánicas; los estudiantes podrían deducir las nuevas palabras comparándolas con los cognados. Lo que es importante en este tipo de lecciones es enfocar la atención de los estudiantes en las características lingüísticas, como los cognados,

que pueden usar más tarde para aumentar su comprensión de los textos académicos en inglés.

Rodríguez (2001) ofrece una lista útil de los tipos de cognados que los profesores podrían presentar. Él anota que algunas palabras mantienen la misma ortografía (hotel); otras se escriben muy parecido, con algunas variaciones predecibles (-tion en inglés se vuelve -ción en español: contaminación, declaración); algunas son menos aparentes, pero comparten la misma raíz (sport - deporte); algunas suenan parecido, aunque su escritura varía (pleasure - placer); otras son cognados para un significado, pero no para otro (letter - letra —del alfabeto—, letter - carta —correspondencia—). Los estudiantes podrían recopilar y categorizar los cognados de acuerdo con estos tipos; también podrían hacer una lista de variaciones predecibles, como las del sufijo inglés "ly" que usualmente aparece en español como "-mente."

Usar la vista previa, vista y revisión, y acceder a cognados, son sólo dos formas en que los profesores pueden aprovechar las fortalezas de los estudiantes en su lengua materna, aun cuando ellos no hablen esas lenguas. El uso de la lengua materna enriquece el contexto y ayuda a los estudiantes de segunda lengua a medida que aprenden la lengua a través del contenido. En la sección final de este artículo hablamos sobre dos métodos de enseñanza de lenguas basada en contenidos que están siendo usados ampliamente: el enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lengua y el modelo protocolario de observación e instrucción adaptada.

El enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lenguas

Chamot y O'Malley (1989) desarrollaron el *enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lenguas* (EACAL) como una guía útil para los profesores que implementan la enseñanza de lenguas basada en contenidos. El EACAL es un modelo cognitivo de aprendizaje diseñado

para ayudar a los estudiantes de segunda lengua, a volverse aprendices activos. Mediante este modelo, ellos se enfocan en conceptos y significados, más que en formas lingüísticas. El enfoque EACAL se podría aplicar, así mismo, en escenarios de inglés como lengua extranjera o segunda lengua. En clases con este enfoque, los profesores enseñan contenido apropiado al grado y trabajan para ayudar a los estudiantes a desarrollar lenguaje académico; también hacen énfasis en estrategias metacognitivas. Ellos aprenden y aplican estrategias específicas a medida que estudian el contenido académico.

Los profesores que trabajan con el enfoque EACAL desarrollan planes de clase que incluyen cinco fases: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión. Durante la etapa de preparación, los estudiantes se involucran en actividades diseñadas para activar su conocimiento previo; por ejemplo, una lección sobre el ciclo del agua podría comenzar con una revisión de las diferentes formas que toma el agua. Luego, los profesores presentan nueva información, usando diversas técnicas para asegurarse que la información es comprensible; el profesor puede leer un libro de imágenes corto que muestre los diferentes estados del ciclo del agua y explicar cada uno.

En la tercera fase de una lección EACAL, los estudiantes practican hablando y escribiendo sobre los conceptos presentados. A menudo, durante la práctica, trabajan en grupos cooperativos; ellos podrían ilustrar y nombrar cada etapa del ciclo del agua. La práctica es la parte principal de la clase y es seguida por la evaluación. En EACAL se enfatiza en la autoevaluación de los estudiantes, a quienes se les pide que revisen el vocabulario principal y los conceptos de la lección, y confirmen qué tan bien comprendieron cada uno de ellos. Las lecciones EACAL terminan con actividades de expansión, durante las cuales los estudiantes hacen conexiones entre el conocimiento nuevo que ha sido presentado y lo que aprendieron en clases anteriores.

Chamot y O'Malley desarrollaron muchas lecciones de ejemplo en las diferentes asignaturas para dar a los profesores ejemplos concretos de cómo realizar lecciones efectivas para estudiantes de segunda lengua. Estas lecciones podrían funcionar también en un ambiente en el que inglés es una lengua extranjera. El enfoque y los materiales EACAL han sido muy útiles para profesores que enseñan en clases basadas en contenidos.

El modelo protocolario de observación e instrucción adaptada

La enseñanza de lenguas basada en contenidos ha pasado a través de un número de refinamientos. Desde el primer movimiento hacia la enseñanza basada en contenidos, a través de EACAL, el modelo ha sido probado y mejorado. Aunque toma varios años para que los estudiantes de segunda lengua se desempeñen al mismo nivel que sus pares hablantes nativos, una buena enseñanza basada en contenidos puede facilitar el proceso de adquisición de inglés académico y el conocimiento de las asignaturas.

Uno de los modelos de enseñanza basada en contenidos o enseñanza adaptada, mejor investigados y más altamente desarrollados es el *modelo protocolario de observación e instrucción adaptada* (POIA) (Echevarría *et al.*, 2008). En clases adaptadas, los profesores usan una serie de técnicas para hacer la enseñanza más comprensible para los estudiantes de segunda lengua, a medida que aprenden el contenido académico.

El POIA es una lista de revisión que puede ser usada para determinar si todos los elementos de una enseñanza efectiva están presentes en una clase adaptada. Esta herramienta ayuda a los administradores o investigadores, a evaluar qué tan bien están siendo implementadas, en un aula, las prácticas basadas en investigación. Los observadores que usan el protocolo evalúan cada uno de estos elementos en una es-

cala de uno a cinco, y los profesores se refieren a esta escala cuando preparan sus clases. El POIA es integral y refleja el mejor conocimiento actual sobre cómo ayudar a los estudiantes a aprender el contenido de la materia y el inglés académico en una clase A.

La lista de revisión contiene treinta elementos agrupados en tres secciones principales: preparación, instrucción y revisión / evaluación. La preparación incluye la planeación de clase y la selección de materiales; en algunos casos, los materiales necesitan ser adaptados o complementados. Una parte importante de la fase de preparación es el desarrollo de objetivos lingüísticos y de contenido. Adicionalmente, los profesores deben desarrollar contenidos de lectoescritura.

La mayor parte del protocolo POIA es la instrucción. Hay seis categorías bajo instrucción: construcción de contexto, información comprensible, estrategias, interacciones, práctica / aplicación y ejecución de la clase. A medida que planean y enseñan, los profesores efectivos construyen el contexto que los estudiantes necesitan para una clase y hacen conexiones entre las experiencias previas de éstos y la lección actual. También planean formas específicas para hacer la información comprensible, usan organizadores gráficos y enfatizan en el vocabulario clave. Consideran, así mismo, las diferentes opciones de agrupar los estudiantes durante la lección. Podrían empezar con grupos heterogéneos y luego trabajar en parejas o grupos pequeños para ciertas actividades. De igual forma, planean cuidadosamente cómo van a modelar la lectura y escritura que los estudiantes harán durante la lección.

La última sección del protocolo POIA se enfoca en la revisión y la evaluación. Los profesores revisan el vocabulario clave y los conceptos de contenido. Ellos deben evaluar si los estudiantes aprendieron el contenido, y los retroalimentan para hacerlos conscientes de su progreso. Una buena clase POIA sería

calificada como alta en las tres secciones del protocolo: preparación, instrucción y revisión / evaluación. Los profesores necesitan amplia capacitación para implementar el POIA; también requieren tiempo para desarrollar planes de clase que respondan a los elementos de la lista de revisión y ajustar las clases a las habilidades lingüísticas de los estudiantes y su preparación académica. Sin embargo, los resultados han sido positivos en colegios que han implementado exitosamente el POIA. El protocolo POIA refleja los elementos clave para enseñar lenguas a través de contenidos. Así como el EACAL, el POIA fue diseñado para ser implementado en escenarios de inglés como segunda lengua; sin embargo, todos los elementos de una buena clase POIA podrían ser aplicados en un escenario de inglés como lengua extranjera.

Conclusión

Una breve mirada a los diferentes enfoques a la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera revela un avance que refleja las necesidades de los estudiantes y las habilidades de los profesores. Los primeros métodos se enfocaban en aprender la gramática y el vocabulario de una lengua, para traducir textos a una segunda lengua o para comunicarse con hablantes de una segunda lengua. El enfoque comunicativo ha dado como resultado varios métodos. Entre tanto, mientras más estudiantes de segunda lengua entran a la escuela, surge la necesidad de ayudarlos a desarrollar el lenguaje académico escolar, además del lenguaje social de la comunidad.

La enseñanza de lenguas basada en contenidos surgió de la necesidad de enseñar la lengua y el contenido académico a estudiantes de segunda lengua. Sugeriríamos que la enseñanza a través de contenido es el mejor enfoque para enseñar una lengua extranjera. Enseña-

mos lenguas a través de contenidos para que los estudiantes puedan aprender la lengua y el contenido al mismo tiempo; adicionalmente, si la lengua es mantenida en su contexto natural, los estudiantes encuentran propósitos reales para usarla y desarrollan el vocabulario académico que necesitan para aprender en las diferentes asignaturas.

El lenguaje académico que deben adquirir los estudiantes de segunda lengua y de lengua extranjera para lograr el éxito escolar va más allá del vocabulario. Cummins (1981) ha definido el lenguaje académico como de contexto reducido y cognitivamente demandante. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a adquirir el lenguaje académico desarrollando objetivos de contenido, lingüísticos y de lecto-escritura. Cuando los profesores se enfocan tanto en el desarrollo de la lengua como en el de la literacidad simultáneamente, los estudiantes de segunda lengua y de lengua extranjera alcanzan altos niveles de desempeño.

Los profesores de segunda lengua y de lengua extranjera pueden aprovechar la lengua materna de los estudiantes para ayudarles a ser suficientes en una segunda lengua; pueden hacer esto usando la técnica de *vista previa, vista y revisión*, a medida que planean e implementan la enseñanza. Adicionalmente, los profesores pueden recurrir al vocabulario de los estudiantes en lengua materna, ayudándoles a acceder a cognados en una segunda lengua, si las dos lenguas están relacionadas, como es el caso del español y el inglés.

Dos modelos de enseñanza de lenguas basada en contenidos que han demostrado tener éxito son el EACAL y POIA. Cada uno de estos métodos sigue muchos de los principios presentados en este artículo. La enseñanza de lenguas basada en contenidos es un enfoque prometedor, que está siendo usado ampliamente en muchos países. Cuando se implementa de manera correcta, lleva a un mayor aprendizaje de la lengua por parte del estudiante y a un mayor éxito académico.

Referencias bibliográficas

Chamot, A. y M. O'Malley, 1989, "The Cognitive Academic Language Learning Approach", en: P. Rigg y V. Allen, eds., *When they don't all Speak English: Integrating the ESL Student into the Regular Classroom*, Urbana, Illinois, NCTE, pp. 108-125.

Collier, Virginia, 1989, "How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language", *TESOL Quarterly*, vol. 23, núm. 3, pp. 509-532.

Corson, D., 1995, *Using English Words*, Nueva York, Kluwer.

Cummins, Jim, 1981, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", en: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, pp. 3-49.

_, 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Tonawanda, NY, Multilingual Matters.

Echevarría, Jana et al., 2008, *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, Nueva York, Allyn and Bacon.

Freeman, Yvonne S. y David E. Freeman, 1998, *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*, Portsmouth, NH, Heinemann.

_, 2004, *Essential Linguistics: What You Need to Know to Teach Reading, ESL, Spelling, Phonics, and Grammar*, Portsmouth, NH, Heinemann.

_, 2007, *English Language Learners: The Essential Guide*, Nueva York, Scholastic.

Krashen, Stephen y Tracy Terrell, 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, CA, Alemany Press.

Rodríguez, Timothy A, 2001, "From the known to the unknown: Using cognates to teach english to spanish-speaking literates", *The Reading Teacher*, vol. 54, núm. 8, pp. 744-746.

Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), 2006, *PreK-12 English Language Proficiency Standards*, Alexandria, VA, , Inc., TESOL, [en línea], disponible en: academic.cengage.com/resource_uploads/downloads/1413004628_49485.pdf

Williams, Joan, 2001, "Classroom conversations: Opportunities to Learn for ESL students in mainstream classrooms", *The Reading Teacher*, vol. 54, núm. 8, pp. 750-757.

Referencia

Freeman, David e Yvonne S. Freeman, "Enseñanza de lenguas a través de contenido académico", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 97-110.

Original recibido: mayo 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006

Katharina Glas*



Resumen

El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006
English Opens Doors... But to What?
Discourse Analysis on English Teaching in Chile, 2003-2006

Este trabajo presenta un breve análisis crítico de una serie de artículos de prensa chilenos sobre la enseñanza del inglés, publicados entre 2003 y 2006. Siguiendo a la distinción entre discurso dominante y discurso de resistencia, se busca entender cómo se desarrolla, en el discurso público, la argumentación a favor de las motivaciones económicas por aprender el idioma, y cómo se describe la preocupación por el bajo nivel de inglés entre los alumnos y profesores chilenos.

Abstract

A brief analysis is made on a series of Chilean newspaper articles on English teaching, published between 2003-2006. Following the distinction between dominant and resistance discourses, the author aims to understand how economical motivations are posed as an argument in favor of learning English in the public discourse, and how concerns about poor English level among Chilean students and teachers are described.

Résumé

Ce travail présente une brève analyse critique d'une série d'articles de la presse chiliens sur l'enseignement de l'anglais, publiés entre les années 2003 et les 2006. En suivant la distinction entre discours dominant et discours de résistance. On cherche à comprendre comme il est développé, dans le discours public, l'argumentation en faveur des motivations économiques pour apprendre la langue, et comme l'inquiétude--- est décrite par le bas niveau d'anglais entre les étudiants et les professeurs chiliens.

Palabras clave

Enseñanza del inglés en Chile, discurso dominante, discurso de resistencia
English teaching in Chile, dominant discourse, resistance discourse

* Doctoranda en Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera, Universität Jena, Alemania; diplomado interdisciplinario en Estudios Humanísticos, Universidad de Playa Ancha, Chile; Postgraduate Certificate in Education (PGCE), Modern Foreign Languages, University of Sheffield, UK.
E-mail: Katharina.Glas@gmail.com

Introducción

En el año 2003, el Ministerio de Educación de Chile creó el “Programa Inglés abre puertas”, para fomentar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país. En la prensa, este hecho político-educativo fue acompañado por una multitud de artículos, dando importancia al tema de la enseñanza de idiomas (no solamente en la educación pública) durante varios meses. Al mismo tiempo, en la lingüística aplicada, sobre todo en lo que se autodefine como *lingüística crítica*, se discute ya desde hace varios años el rol que el idioma inglés y su enseñanza cumplen en el plano internacional, en un mundo marcado por la globalización económica y cultural.¹ Aunque las obras más críticas hacia el así llamado “imperialismo lingüístico”² enfocan sobre todo los países que Kachru³ llama “los países del Círculo Exterior” (*Outer Circle Countries* —es decir, países que por su historia colonial tienen un vínculo histórico con el inglés, y este idioma frecuentemente se usa como segunda lengua para la comunicación dentro del mismo país), hay cada vez más interés por comprender cómo se está desarrollando, junto con el dominio del idioma inglés, la actitud frente al idioma, en los países del “Círculo en Expansión” (*Expanding Circle Countries*), los cuales no cuentan con una historia de colonialismo anglosajón directo —y este círculo incluye Chile y, en general, Latinoamérica—.

Como una política lingüística —como la de incentivar el aprendizaje de un idioma en la educación general— tiende a estar ligada tanto a cuestiones de identidad como a las de un posible cambio social, nos interesa aquí cómo

en Chile se ha percibido esta nueva política educativa. En términos generales, y para seguir la dicotomía que se ha observado en otros contextos,⁴ ¿se percibe como un avance hacia la modernización del país, o se ve como una amenaza a la identidad cultural?

Habría muchas formas de investigar estas percepciones, desde encuestas a observaciones de clases. Aquí, de manera preliminar a un estudio más completo, me he propuesto analizar críticamente el discurso sobre el inglés en tres diarios chilenos: por un lado, *El Mercurio* y su homónimo regional, *El Mercurio de Valparaíso*, que se consideran diarios de la derecha empresarial, y por otro, *La Nación*, que se conoce como “el diario del gobierno” —un gobierno de centro-izquierda—.⁵ A los artículos de prensa del período entre 2003 y 2006 se agrega una página web, considerada útil para complementar el estudio, que proviene de un servidor educativo chileno (*Educarchile*, 2003). Así, se llega a un corpus de 36 textos de diversas fuentes, aunque por su mayor alcance tienen prioridad los artículos de prensa.

Discurso dominante, discurso de resistencia

Para mayor manejabilidad del tema se distinguen, en los diferentes textos, dos tipos de discurso: primero, el *discurso dominante*, que en este ámbito se puede asociar con las *élites* económicas del país, y que está presente en la mayoría de los artículos que pertenecen al género informativo (sobre todo noticias educativas, económicas y empresariales); y se-

1 Véanse, como introducción al tema, con una postura positiva hacia el inglés como idioma global, Crystal (2003), y más específicamente sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, McKay (2002).

2 Phillipson (1992) y Canagarajah (1999).

3 Citado en Crystal (2003: 61).

4 Cf. las paradojas que Canagarajah (1999: 71) ha observado en Sri Lanka.

5 Los artículos se seleccionaron con base en los archivos en línea de los tres diarios, con las palabras de búsqueda “enseñanza de inglés”, “estudiar inglés”, “aprender inglés”, y para tener un contexto más amplio y poder comparar, también “enseñanza de idiomas”, “estudiar idiomas”, “aprender idiomas”.

gundo, el *discurso de resistencia*, que en el corpus analizado se encuentra más en los textos de opinión. Esta distinción sirve para ver cómo, por un lado, el discurso dominante hegemónico, procapitalista, es asimilado por amplios sectores políticos y sociales, y cómo, por otro, el discurso de resistencia critica las prácticas sociales y ofrece alternativas tanto en el plano cultural como socio-económico.⁶ Las nociones de *voces* (discursivas) y *agencia* (sintáctica), usadas en el análisis crítico del discurso, han sido especialmente útiles aquí.

Así, las preguntas que se hicieron a los textos seleccionados fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los argumentos que se usan para justificar la destinación de recursos fiscales a la mejora del aprendizaje del inglés en el país?
- ¿Qué campos semánticos y qué estructuras sintácticas se usan para presentar estos argumentos?
- ¿Con qué contextos se contribuye al discurso dominante (o de resistencia)?
- ¿Quiénes son los principales actores de la propagación de este programa (junto con otros proyectos de la enseñanza de inglés)?
- ¿Cuáles son las voces que critican, o que se oponen, a esta medida gubernamental?
- ¿Dónde se les ofrece espacio para expresar sus opiniones, y cuánto espacio se les brinda?
- ¿Cuál es la relación entre el espacio discursivo que se da al inglés, en comparación con otras lenguas extranjeras?
- ¿Cuáles son los temas que se omiten o se tratan con imprecisión, aunque en la lite-

ratura especializada se consideran relevantes en el estudio de un idioma?

Temas recurrentes en el discurso dominante

Los temas⁷ que se repiten en los textos son, sobre todo, los siguientes:

1. Se destaca la importancia del inglés como *idioma mundial*.
2. Existe gran preocupación por el *nivel* bajo de inglés en el presente, tanto en los alumnos como en los profesores chilenos.
3. Se necesita mejorar el nivel de inglés en gran parte de la población chilena, para garantizar el *desarrollo económico* del país. Esta idea incluye la meta de mejorar el inglés de *todos* los escolares.
4. Para alcanzar eso, es necesario renovar la *metodología* de inglés en la enseñanza escolar. En este contexto, se mencionan frecuentemente (como “subtemas”) las nuevas *tecnologías* y la necesidad de *ayuda internacional* para mejorar la enseñanza del inglés en Chile.

Estos temas se profundizan principalmente en los textos del *discurso dominante*, donde se desarrollan a través de campos semánticos, con un repertorio de vocabulario bastante repetido. Por otro lado, el *discurso de resistencia* muchas veces vuelve hacia los mismos temas, o bien para refutarlos, o bien para modificarlos, o ridiculizarlos.

Por razones de espacio, me centro aquí en dos de estos temas: el desarrollo económico —que en realidad está presente en todos los demás

6 Cf. Fairclough (2001: 128 y ss.) sobre la “colonización” de discursos dominantes y la distinción entre discurso dominante y de resistencia.

7 En la terminología usada por Teun van Dijk (2001), se podría hablar también de *macroestructuras semánticas*.

puntos— y, por las características específicas de cómo se maneja el discurso en este contexto, el tema del nivel.

El mayor motivo para enseñar y aprender el inglés es el desarrollo económico

“El idioma inglés es el idioma de los negocios” (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 d); “El inglés es una necesidad de mercado” (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 f).⁸ Estas citas, que reproducen las voces de dos gerentes de institutos privados del inglés, son solamente ejemplos de esta estructura sintáctica típica: “El inglés es [...]”, con la cual se hacen afirmaciones difíciles de refutar, apoyando la estructura argumentativa que indica la importancia del inglés sin cuestionarla. Aunque se encuentran múltiples ejemplos con una complementación más abierta (“[...] el idioma universal”, “[...] global”, etc.), el análisis de esta estructura muy repetida ha arrojado una alienación ideológica abrumadora hacia el mundo del negocio. Si bien es cierto que una cita que se refiere al inglés como “el idioma de la globalización” (*El Mercurio de Valparaíso*, 17 de diciembre de 2004), por la misma vaguedad del término “globalización” podría dejar espacio para especular que se hablara de la internacionalización de todos los aspectos de la vida humana —cultura, educación, ciencia, arte, etc.—,⁹ la fuente de esta cita —una noticia económica— restringe esa posibilidad. También es posible que la selección del corpus, especialmente la alineación de *El Mercurio*, influya en este exceso de citas donde se mencionan el mercado, los negocios, etc.

Por otro lado, es sorprendente cuánto el tema económico aparece en noticias educacionales.

En el discurso sobre el desarrollo económico se pueden identificar dos ángulos: uno social, que afecta al desarrollo del país entero, y otro individual.

Desarrollo del país entero

Algunas de las citas demuestran que el Gobierno está, de hecho, tratando activamente de subir los niveles de conciencia en la población para aprender inglés, y en general, eso se hace con alusión al desarrollo económico del país:

En la medida que toda la sociedad chilena sepa que éste es un *capital* que va a dar más *desarrollo y crecimiento* para el país, los cambios se producirán más rápido (cita al ministro de educación, *El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 a).¹⁰

El uso de ciertos grupos de palabras —como *necesidad, exigencia, imperativo, responsabilidad*—, junto con la mención del *turismo, la globalización, los negocios, los tratados de libre comercio o el mercado*, destaca la urgencia con la que el Gobierno quiere concienciar a los chilenos para que aprendan inglés y así ayuden a la economía nacional. También se repite la alusión a la *rapidez*, uno de los principales valores del sistema capitalista:

[El] paso progresivo [de la Quinta Región]¹¹ al éxito podría ser *más rápido* y con bases más sólidas si la *oferta turística local* estuviera basada en un sistema bilingüe para recibir la llegada de visitantes extranjeros (*El Mercurio de Valparaíso*, 9 de noviembre de 2005).

8 Mediante esta notación (literal al final), indicamos el título del artículo en dicho periódico, que se presenta en las “Referencias bibliográficas”, “Corpus de artículos analizados”.

9 Cf. la lista de temas que analiza Crystal (2003: vi), para mostrar los diferentes aspectos del inglés como idioma global: relaciones internacionales, los medios de comunicación (la prensa, la publicidad, la radio y la televisión, el cine, la música popular), viajes internacionales, la seguridad internacional, la educación y la telecomunicación.

10 Las cursivas en todas las citas son mías.

11 Región de Valparaíso, en el centro de Chile, que comprende a la ciudad de Valparaíso (Patrimonio Cultural de la Humanidad), importantes balnearios como Viña del Mar, y otros atractivos turísticos.

Sin embargo, el mismo tipo de expresiones de urgencia da lugar a sospechar que las políticas gubernamentales son una forma de sometimiento a las exigencias del orden económico mundial. La estructura argumentativa en la que construcciones sintácticas y semánticas tienen un papel fundamental plantea que se trata de *reacciones*, más que de una vía propia, autóctona del Gobierno del país. Un tipo de recurso lingüístico son expresiones preposicionales, que acentúan estilísticamente la subordinación:

El Ministerio de Educación creó [...] el Programa Inglés Abre Puertas para [...] alcanzar estándares internacionales de dominio del inglés, *de acuerdo a* [sic] las necesidades de un mundo globalizado (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 b).

Otro recurso es el uso de verbos transitivos, como *exigir*, *imponer*, cuyo sujeto es una entidad abstracta:¹²

El mundo globalizado y la sociedad de información exigen más y mejores competencias en la población de un país (*Educarchile*, 2003).

Vocablos correspondientes a la familia de palabras “responder” reiteran la impresión de *reacción*:

Como una *respuesta* a una creciente demanda social y a las exigencias que *impone* el tipo de inserción global y desarrollo que está viviendo el país, el año 2003 nace el Programa Inglés Abre Puertas. [...] Se asume que el uso del inglés como segunda lengua extranjera es de suma importancia para poder *responder* en forma exitosa a las oportunidades económicas y sociales que el nuevo contexto mundial *impone* a nuestro país, especialmente en el mar-

co de los tratados de libre comercio firmados con diversos países (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 c).

La mezcla del discurso educativo con argumentos económicos es tajante. Algunas citas establecen una relación directa, aunque con causalidades inversas:

De esta manera los temas de educación formarán parte del debate económico (cita al ministro de educación, *La Nación*, 24 de abril de 2004)

¿No sería más acertado decir que el debate económico se ha apoderado de los temas de educación?

En lo que concierne al bajo nivel del inglés en la sociedad en general, se perciben consecuencias graves en el ámbito nacional si la situación no cambia. Por parte de los sectores políticos, la preocupación se basa sobre todo en las posibles trancas de desarrollo económico, y por tanto, se trata de un intento de “concienciación” de la población para darle más importancia al estudio de inglés. Así, en la descripción del “Programa de inglés” en *Educarchile*:

Mucho se ha dicho que el mundo globalizado está lleno de amenazas y de riesgos para los países que no puedan competir en igualdad de condiciones con los más desarrollados (2003).

“*Sálvese quien pueda*”

Otra línea de argumentación, que pertenece más, aunque no exclusivamente, al sector privado, es la que resalta la necesidad de inglés para el desarrollo personal y profesional individual. Como indica el título de este aparte, consideramos que este argumento es una contribución a un discurso que pretende mante-

12 Una alternativa del *discurso de resistencia* sería nombrar a los personajes “detrás” del poder económico que exigen que los gobiernos actúen de cierta manera. Cf. Fairclough (2001: 135).

ner o reforzar una mentalidad individualista en la sociedad, que sirve al sistema capitalista de dos formas: 1) la lucha individual por mejoras salariales, mediante la capacitación profesional, desvía las energías de los trabajadores o empleados, de estrategias de lucha colectivas (como la lucha sindical, por ejemplo), que resultarían mucho más dolorosas para los empleadores; 2) la persuasión de que el inglés es una *necesidad* lleva a la población a “consumir” más “productos” ofrecidos en ese ámbito, y a generar nuevas ganancias para los que invierten en ese sector.

La forma de argumentar no es tan diferente de la del discurso político-gubernamental. De hecho, hay citas que se parecen mucho al discurso de concienciación del Ministerio de Educación, por ejemplo, en el uso del campo semántico de la *necesidad*, junto con diversos ámbitos económicos, y las referencias al *mercado laboral*.

El carácter individualista de las citas se refleja en el uso de pronombres no inclusivos de toda la sociedad, como *algunos*, *quienes*, o el uso del singular, para referirse a “especímenes individuales” de grupos sociales:

El dominio de las nuevas *exigencias* que impone *el mundo del trabajo* se ha convertido en el objetivo de *quienes* aspiran a mejores condiciones tanto laborales como salariales. En este sentido, el manejo del idioma inglés no parece estar en discusión, puesto que sus ventajas comparativas y *competitivas* han sido ampliamente comprobadas bajo el alero de la globalización e internacionalización de los negocios (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 f).

Un profesional necesita saber [el inglés] para cumplir con las expectativas del mercado y para competir con ventaja sobre sus pares (cita a la directora general de una centro de idiomas, El Mercurio, 3 de septiembre de 2005 f).

En suma, en el discurso sobre el “¿por qué aprender inglés?”, la argumentación se inclina marcadamente hacia los fines económicos, tanto en un plan nacional como individual. Otras razones figuran de manera muy restringida.

El bajo nivel de inglés es una preocupación nacional

Por presentar un obstáculo al desarrollo económico, el bajo nivel de inglés se describe en la prensa como una preocupación nacional. Veamos cómo el discurso público busca a quién culpar por ello, y las contradicciones que se encuentran en la descripción del nivel al cual se está aspirando.

Chilenos mal evaluados en inglés – Ministerio responsabiliza a profesores por bajo dominio de escolares (*El Mercurio de Valparaíso*, 2 de julio de 2005).

El anterior es el título de una de las muchas noticias sobre el resultado bajo de un test de diagnóstico aplicado en el ámbito nacional en 2005, el cual fue una de las primeras iniciativas del “Programa Inglés abre puertas”.

Entre las voces que se citan en los diversos artículos, analizando el resultado o proponiendo mejoras, se encuentran el ministro de educación y otros políticos, varios expertos de la enseñanza del inglés a nivel superior, e incluso gerentes de institutos privados de idiomas. El bajo nivel de los profesores —sobre todo de los que están ejerciendo en el sector público—, junto con lo que se considera una metodología poco adecuada, recibe especial interés:

El ministro es capaz de afirmar que el escaso dominio del inglés pasa por los profesores. Y ello porque, en esencia, no hablan el idioma en la sala de clases y menos hacen interactuar a los niños y jóvenes en habilidades *activas*: *hablar y escuchar*. El énfasis metodológico de los maestros chilenos se da más

en *destrezas pasivas: leer y escribir* (*El Mercurio de Valparaíso*, 2 de julio de 2005).

Aparte de la confusión entre destrezas pasivas y activas, y el canal de comunicación usado, lo que llama muchísimo la atención es la ausencia de las voces de los mismos profesores en el debate, y el tono chocantemente condescendiente que se usa en algunas de las citas, como en este análisis en *La Nación*:

Pareciera no haber interés de los que sí son profesores en perfeccionarse en aspectos que les permitan mejorar su dominio del idioma (*La Nación*, 1.º de agosto de 2005).

Sin embargo, más abajo en el mismo artículo, la voz de la profesora universitaria se vuelve autoincluyente, además de muy constructiva y comprensiva en la enumeración de posibles objetivos:

En conclusión, si como profesores de idiomas realmente nos esforzamos en perfeccionar nuestras metodologías de enseñanza y nuestro manejo del idioma, además de motivar a nuestros alumnos a aprender a comunicarse en inglés y entender otras culturas a través de él, podremos hacer una gran contribución en avanzar en el logro de los objetivos propuestos para nuestros estudiantes (*La Nación*, 1.º de agosto de 2005).

Esta última cita también es una excepción, pues menciona las otras culturas y la motivación de los alumnos —que en muchas salas de profesores se responsabilizaría como primera culpable del bajo nivel—, y no solamente las metodologías como aspectos de la enseñanza que pueden ser mejorados.

Otro punto que puede causar cierta extrañeza son las divergencias en las descripciones del nivel deseado en los establecimientos de educación públicos, después de aplicar las medidas gubernamentales, por un lado, y las aspiraciones individuales de una persona que se inscribe en un curso de idiomas privado, por otro. En el fondo, el nivel al que el Gobierno está buscando llegar en la educación pública sigue siendo bajísimo,¹³ comparado con los estándares internacionales que tanto se evocan. No es fácil llegar a esta conclusión, ya que algunos de los textos son poco específicos en la descripción del nivel buscado, pero a veces, con palabras como “dominio básico” o “instrumental”, se deja claro que no se está aspirando a mucho; otros son más explícitos, pero posiblemente contradictorios en su propio desarrollo. Por ejemplo, una cita al director del “Programa Inglés abre puertas” dice:

[...] que tendrán una competencia básica; es decir, que podrán comunicarse y acceder a información en inglés en sus estudios superiores y en su trabajo (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 b).

Sin embargo, una competencia básica no permitirá un gran avance en los estudios superiores.

Hay artículos que se refugian en tecnicismos indescifrables para el lector no informado; por ejemplo, los niveles ALTE de la Asociación de Examinadores de Idiomas de Europa, que sin una explicación no se pueden entender.

Problemático es también, en este contexto, el postulado de que el nuevo programa de inglés de ahora en adelante va a cerrar la brecha entre la élite educacional (asociada a los colegios bilingües privados pagados) y la educación pública. La desigualdad entre los diferen-

13 Cf. también los resultados de una encuesta de Farías (2002). Al parecer, en el Ministerio se está revisando la cantidad de palabras que los alumnos deben manejar al final de la educación media.

tes grupos de ingreso también la confirma la prueba de diagnóstico, pero este hallazgo casi se esconde en una frase subordinada concesiva, seguida por una afirmación que sugiere que sólo se trata de un problema metodológico de fácil solución:

Aunque el estudio de Cambridge señala que el nivel socioeconómico incide en el aprendizaje del inglés, Fábrega [el director del "Programa Inglés abre puertas"] asegura que lo que hace que los estudiantes aprendan inglés es que el profesor haga las clases de inglés en inglés (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 b).

Así, el discurso gubernamental trata de mostrar su compromiso con la modernización del país, que va unido a la igualdad de oportunidades:

La necesidad de manejar un idioma extranjero parecía antes un tema de élite; hoy es parte de la sabiduría nacional (cita al ministro de educación, *El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 a).

En este contexto, la palabra "todos" aparece repetidas veces. Leyendo con cuidado, esto no nos puede hacer olvidar que el nivel al cual se aspira "para todos" es demasiado bajo como para poder lograr realmente esta igualdad ideal:

La meta que nos proponemos es que *todo niño chileno* que hoy cursa 5° Básico debe terminar el 4° Medio sobre el umbral definido por el Mineduc y la Universidad de Cambridge como básico inferior (*El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 a).

La alusión a la "calidad" en la próxima cita parece una burla frente al hecho de que en siete u ocho años no se busque llegar a un nivel superior que el "básico inferior":

Para que se haga para *todos*, con calidad, constancia y sea exigible, la escue-

la es la responsable de ecualizar el inglés (cita al director del "Programa Inglés abre puertas", *El Mercurio*, 3 de septiembre de 2005 b).

Si bien es verdad que es necesario ser realista, ya que el nivel no subirá de un día para otro, se abren en este contexto muchas preguntas: si el nivel buscado es tan bajo, ¿cuánto es realmente el esfuerzo gubernamental por hacer mejoras? ¿Cuánto "espacio" se está dejando conscientemente al sector educacional privado que está floreciendo en el ámbito del inglés? —No es sorprendente que el sector privado esté haciendo publicidad con el nivel de sus profesores, también dentro de los diarios analizados—. ¿Hasta qué punto estas aspiraciones poco ambiciosas están en contradicción con el discurso sobre la equidad e igualdad de oportunidades para todos? Lo sorprendente es que estas preguntas apenas se planteen en textos correspondientes al *discurso de resistencia*.

Temas omitidos o tratados con imprecisión

Antes de llegar a la conclusión, me gustaría dedicar unas líneas a algunos temas que, según las voces críticas encontradas en el corpus analizado, y también en mi opinión, tienen demasiado poco peso en el discurso público, o se tratan con demasiada imprecisión, frente a la abundancia de detalles y ejemplos, en los temas tratados arriba. La mayoría de las citas a continuación se pueden considerar como pertenecientes al *discurso de resistencia*; casi todas provienen de artículos publicados en *La Nación*, que en este contexto parece tener una visión más abierta que *El Mercurio*.

Existe también cierta preocupación por el nivel de castellano

La nueva importancia dada al inglés, tanto en la política educacional como en el discurso, se vio criticada en una serie de artículos de opinión que, sin tratar de quitarle significado al aprendizaje del idioma extranjero, muestran

preocupación por el nivel del castellano, el cual, según ellos, debería tener mayor peso. Los argumentos que se usan son la educación en general —el buen dominio de la lengua materna asegura el acceso a todo tipo de conocimientos—, el problema de la identidad cultural, y la “pureza” del idioma español. La siguiente cita es un ejemplo típico de una muy repetida estructura sintáctica que se ha encontrado en estos artículos, comenzando con una concesión al inglés para luego darle más énfasis al español:

Hay que estudiar inglés por supuesto, *pero* al mismo tiempo afianzar el conocimiento del castellano, lo que incluye defenderlo de la invasión de anglicismos que puede desnaturalizarlo. Es muy poderosa la corriente que tiende a convertir el inglés en idioma del planeta y, en consecuencia, debemos hacer todo lo posible para que el castellano no sea avasallado. Al fin y al cabo, el idioma es el territorio de la identidad y la memoria de los pueblos (*La Nación*, 19 de mayo de 2003).

Se mencionan pocas motivaciones no económicas para aprender el inglés

En el corpus se consideraron también algunos artículos que tratan del estudio de otros idiomas, y en comparación es sorprendente cuántos argumentos *no* económicos se pueden encontrar para aprender idiomas: acceso a culturas diferentes, logros científicos, obras de arte, literatura y películas en original, el sistema conceptual maravilloso y la belleza de un idioma, incluso relaciones sentimentales con personas de otros países. Si se hace referencia a alguno de estos temas en los artículos referidos al inglés, mantienen un perfil más bien bajo: sus campos semánticos quedan poco aprovechados, frente a los campos muy explorados de la economía o también de la tecnología, y, sobre todo, estos argumentos están siempre mezclados con motivos económicos. La siguiente cita muestra su desacuerdo con esta parcialidad:

El señor Bitar [el ministro de educación] realiza una suma algo simplista al afirmar que para participar de la globalización necesitamos una herramienta de comunicación (Internet), y un idioma para comunicarnos (inglés). Y de esta forma aumentan nuestras posibilidades de éxito e integración al mundo globalizado. Todo esto, avalado por los tratados de libre comercio que nuestro país ha acordado en los últimos tiempos. Nosotros pensamos distinto y lo decimos con mucho respeto.

Nos parece elemental señalar que las lenguas y los idiomas son para comunicarnos, para descubrir, para expresarnos, para encontrarnos como seres humanos, para transmitir nuestras experiencias y buscar en conjunto las formas de hacer la vida más justa y más bella. ¡Los idiomas no son sólo para hacer negocios!, no es su función principal (*La Nación*, 2 de mayo de 2004).

Los contenidos de las clases de inglés no figuran en el debate

El énfasis en el bajo nivel y el necesario cambio en la metodología de enseñanza hace referencia al “contexto comunicativo” de las clases, pero en el discurso dominante no se especifica cuáles son los temas sobre los que tienen que comunicarse los alumnos. Este bajo nivel y la pobreza de las metas en el manejo del inglés pueden explicar porqué en este momento la discusión no va más allá de la metodología, ya que las posibilidades de leer o conversar temas interesantes y educativos —cultura, historia, ciencia, arte, etc.— serán muy restringidas con un nivel de inglés “básico inferior” al *final* de la educación media, factor que puede contribuir a una baja motivación de los alumnos por aprender el idioma: si escucho, hablo, leo y escribo sobre *poco*, ¿para qué escucho, hablo, leo y escribo? Ésta es la voz crítica de una profesora de francés desempleada sobre el tema —del único

artículo que cita a profesores de enseñanza media, aunque no sean de inglés—:

El enfoque o currículum oculto de casi todos los ramos apunta sólo a *decodificar datos, dar o recibir instrucciones*, no al conocimiento, que es reemplazado por *la funcionalidad*. Por eso la educación está como está (cita a profesora de francés desempleada, *La Nación*, 7 de septiembre de 2005).

La enseñanza y el aprendizaje de otros idiomas en el país está perdiendo terreno

La prepotencia del inglés por sobre otros idiomas es un tema mundialmente discutido y criticado; en Chile, concluyendo del corpus analizado, las voces críticas son tenues. En el discurso dominante, cuando se habla de otros idiomas, eso ocurre junto con el inglés. Muchas veces se nombra el inglés y luego se usa el término impreciso “otros idiomas” para las restantes miles de lenguas en el mundo.

Entre los artículos que tratan sobre este tema destaca uno sobre profesores de francés desempleados. Este reportaje, que incluye las voces de varios profesores, es extremadamente crítico del sistema educativo en general:

[La desaparición de la enseñanza del francés de los colegios] tiene que ver con una subyugación que tiene Chile con Estados Unidos (cita a profesora de francés desempleada, *La Nación*, 7 de septiembre de 2005).

El campo semántico de la precariedad contrasta poderosamente con las promesas de bienestar social para los que manejan el inglés en otros textos: “Los profesores de francés a la deriva”; “cesantía”; “La carrera [...] no ofrece un futuro laboral”; “su realidad es la feria libre de Lo Prado”;¹⁴ “Me frustra verlo acá” (cita a la madre de un profesor de francés desempleado, *La Nación*, 7 de septiembre de 2005).

Por último, la siguiente cita parece mostrar que la decisión de propagar el inglés en el ámbito nacional, a costo de otros idiomas, se ha percibido como poco democrática:

Los que quieran aprender inglés, que lo hagan, bien por ellos y suerte en sus negocios. Pero aquellos que necesiten o quieran aprender alemán, francés, italiano, portugués, también deben tener las mismas posibilidades, porque hasta donde entendemos, el inglés no es el segundo idioma oficial de Chile, al menos no se nos ha consultado y nadie ha votado a favor o en contra (Dióscoro Rojas, *La Nación*, 2 de mayo de 2004).

Conclusión

Como hemos visto, el discurso público sobre el aprendizaje del inglés está dominado por consideraciones económicas. En realidad hace falta mayor concienciación sobre las ventajas *educativas* de aprender este idioma, más allá de la posibilidad de encontrar un buen empleo en el futuro. Eso incluye un debate sobre el nivel que se busca lograr y los contenidos de las clases, sobre todo en términos de la educación intercultural, antirracista, o bien una educación orientada a formar una sensación de “ciudadanía global”. Para que eso sea posible, es deseable que más personas involucradas tengan acceso al debate —profesores y estudiantes de idiomas (y no sólo del inglés), académicos, voluntarios extranjeros, los apoderados y, por supuesto, también los jóvenes mismos—. En los diarios analizados, es *La Nación* la que ofrece más espacio a un discurso divergente; en *El Mercurio* y *El Mercurio de Valparaíso* son sobre todo los altos cargos ministeriales y los empresarios quienes pueden opinar.

Para tratar de comprender mejor la percepción del imperialismo lingüístico y cultural en el

14 En Chile, la palabra “feria” se refiere a un mercado de verdura y fruta al aire libre.

ámbito de la enseñanza del inglés en América Latina, se hacen necesarios, en el futuro, estudios más amplios, mediante encuestas a alumnos y profesores, análisis críticos de los libros de texto más difundidos, escrutinio de la destinación de recursos a ciertos ámbitos, inclusive lo que se entiende por "ayuda internacional", por mencionar algunas posibilidades. Entender los mecanismos de la hegemonía cultural y del imperialismo incluso nos puede ayudar a ver el inglés de otra manera, ya que la internacionalización del idioma ha contribuido también a la formación de comunidades de discurso de resistencia internacional. Así podemos esperar que el inglés se convierta en un puente entre los pueblos, y no sea sólo una herramienta del poder económico.

Referencias bibliográficas

*Corpus de artículos analizados:*¹⁵

Página web

Educarchile, 2003, "El inglés abre puertas", [en línea], 31 de julio, disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76723&GUID=a0b6e3ce-aa50-4272-a3e2-f04ce2cef590>, consulta: 21 de julio de 2007.

El Mercurio

Edición Especial Cursos de Idiomas, 3 de septiembre de 2005:

- a) Bañados, Angélica: "Sergio Bitar, ministro de educación: 'Chile puede ser el primer país de América Latina que maneje un idioma extranjero'".
- b) "Iniciativa ministerial: el inglés es una prioridad nacional".
- c) "Estudio de la Universidad Católica: 'Aprenden más los alumnos cuyos profesores realizan la clase de inglés en inglés'".
- d) "Comunicorp inaugura una nueva sede".

- e) "New Impact Ltda.: Inglés a la medida de las necesidades".
- f) "Carmen Vicuña, directora Centro de Estudios Manpower: 'El inglés es una necesidad de mercado'".

El Mercurio de Valparaíso

Hald, Katia, "Lo que se viene para nuestro país", 17 de diciembre de 2004.

"Chilenos mal evaluados en inglés", 2 de julio de 2005.

Durán, Madeleine, "Oferta bilingüe para el turismo", 9 de noviembre de 2005.

La Nación

"Aprender inglés (y castellano)", 19 de mayo de 2003.

Hidalgo, Paulina, "Ministros de educación de APEC se reúnen en Chile", 24 de abril de 2004.

Rojas, Dióscoro, "Míster Bitar", 2 de mayo de 2004.

Frenzel B., Mónica, "Para mejorar el inglés de los chilenos", 1 de agosto de 2005.

Jaque, José Miguel, "Los huérfanos de la reforma", 7 de septiembre de 2005.

Textos citados y sugeridos

Canagarajah, A. Suresh, 1999, *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Crystal, David, 2003, *English as a Global Language*, 2.^a ed., Cambridge, Cambridge University Press.

Fairclough, Norman, 2001, "Critical discourse analysis as a method in social scientific research", en: Ruth Wodak y Michael Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis*, Londres, SAGE Publications, pp. 121-138.

Fariás, Miguel, 2002, "Recepción de la reforma educacional en el subsector curricular lengua extranjera-inglés: 1999-2000", ponencia presentada al XIII

¹⁵ Por razones de espacio, la bibliografía sólo contiene los textos citados directamente; para una lista completa de todos los artículos analizados, ponerse en contacto con la autora en el correo electrónico al principio reseñado.

Encuentro de Sonaples, Chile, *Pontificia Universidad Católica de Chile*, [en línea], disponible en: lenguas.ucsc.cl/docs/acta%20xii%20sonaples.doc, consulta: 7 de junio de 2008.

McKay, Sandra Lee, 2002, *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*, Oxford, Oxford University Press.

Phillipson, Robert, 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.

Van Dijk, Teun A., 2001, "Multidisciplinary CDA: a plea for diversity", en: Ruth Wodak, y Michael Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis*, Londres, SAGE Publications, pp. 95-120.

Referencia

Glas, Katharina, "El inglés abre puertas... ¿a qué? Análisis del discurso sobre la enseñanza del inglés en Chile, 2003-2006", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 111-122.

Original recibido: marzo 2008

Aceptado: abril 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro

María Inés Pagliarini Cox*
Ana Antonia de Assis-Peterson**

Traducido por: Janeth Ortiz M.***



Resumen

La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro Teaching English in Public Schools in Brazil: A Black-and-White Portrait

Este artículo presenta una visión de la historia de la enseñanza del inglés en los colegios públicos brasileños, mostrando que durante muchos años y a pesar de las reformas educativas, ésta no parece ser una historia muy exitosa. Además, se enuncia una serie de medidas para enfrentar la crisis crónica en la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil.

Abstract

This paper presents a view on the history of English teaching in Brazilian public schools, revealing that in spite of educational reforms during many years English learning does not seem to have had success. Also, a set of actions to fight the chronic crisis of foreign language teaching in Brazil is outlined.

Résumé

Cet article présente une vision de l'histoire de l'enseignement de l'anglais dans les écoles publiques brésiliennes, pour montrer que pendant beaucoup de temps et malgré les réformes pédagogiques, cela ne paraît pas être une histoire très prospère. En plus, une série de mesures est énoncée pour faire face à la crise chronique dans l'enseignement de langues étrangères au Brésil.

Palabras clave

*Enseñanza del inglés en Brasil, reformas educativas en Brasil, globalización, educación pública en Brasil
English teaching in Brasil, educational reforms in Brasil, globalization, public education in Brasil*

* Doctorada en educación, en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Ha sido profesora de lingüística el Departamento de Idiomas de la Universidad Federal de Mato Grosso durante treinta años. Actualmente es profesora en el programa de Maestría en Estudios del Lenguaje en la misma universidad.
E-mail: icox@terra.com.br

** Doctora en Lingüística educativa en la University of Pennsylvania, Estados Unidos; profesora de inglés, metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes de pregrado y enseña lingüística aplicada e investigación cualitativa por estudiantes de posgrado en la Universidad Estatal de Mato Grosso, Brasil.
E-mail: anaassis@terra.com.br

*** Docente asesora, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, traductora inglés-español-francés, universidad de Antioquia.
E-mail: janorme@yahoo.uk.co

Nuestra generación, nacida en la década del cincuenta, fue testiga de muchas reformas en la enseñanza del inglés en los colegios públicos brasileños, ninguna de ellas capaz de revertir la historia de fracaso que ha acompañado a esta disciplina en su camino. Ciertamente, esta historia comienza mucho antes, pero en este trabajo recordaremos sólo las experiencias que vivimos en carne propia.

Hacemos aquí una revisión de la historia de la educación brasileña en los últimos cincuenta años, enfatizando en el lugar del inglés¹ en el currículo escolar por grados, así como en los cambios metodológicos que afectan la disciplina en este período. Confrontados con la fusión espacio-tiempo que promueve internet y que permite la comunicación de todos con todos en tiempo real, entendemos que, hoy más que nunca en la historia humana, se demanda tener una lengua en común, en este caso, una necesidad especial del inglés. De esta manera, pretendemos delinear una serie de medidas para confrontar la crisis crónica de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Cambiando el orden de prioridades, no comenzamos por las propuestas teóricas y metodológicas, sino por las condiciones de trabajo que llevaron dichas medidas al fracaso.

Muchas reformas, pero nada que conmemorar

Cuando nos fue presentado el proceso de escolarización bajo la Reforma Capanema con su naturaleza humanista, la *educação básica*² tenía tres niveles: *primário* (escuela primaria, de 1.º a 4.º grado), *ginásio* (escuela media, de 5.º a 8.º grado) y *científico* o *clássico* (secunda-

ria, de 1.º a 3.º grado). La educación nacional en ese entonces estaba centralizada en el Ministerio de Educación, donde se tomaban las decisiones relacionadas con la enseñanza: estructura curricular, disciplinas obligatorias para cada nivel, contenidos y métodos. En la escuela primaria, que nunca comenzaba antes de la edad de seis o siete años, nunca se consideraba la lengua extranjera. Como disciplina, ésta empezaba en el *ginásio* (de 5.º a 8.º grado) y se extendía hasta *científico* o *clássico* (secundaria). En esa época, el francés aún tenía prioridad sobre el inglés. Así como se enseñaban lenguas modernas como el francés, el inglés y el español, también había lenguas clásicas como el latín y el griego. Según Leffa (1998/1999: 19), las décadas del cuarenta y del cincuenta fueron la edad dorada de la enseñanza de lenguas extranjeras. Éstas eran obligatorias y la carga de cursos, aunque reducida en comparación con la época imperial, era suficiente para que muchos estudiantes pudieran entender y apreciar lo que leían.

A pesar de que hubo un intento por imponer el método directo, el cual postulaba que la enseñanza de lenguas extranjeras debía hacerse en la lengua estudiada y obedecer la secuencia natural de adquisición de la lengua materna (escucha y habla, lectura y escritura), dicho método no llegó, en efecto, al salón de clase. Tampoco lo hizo su substitución por una versión simplificada del método de lectura usado en Estados Unidos (Leffa, 1998/1999: 13-24); el énfasis fue en traducción. Aún no era el tiempo para estrategias de lectura. Recibimos muchas clases de gramática de acuerdo con el modelo tradicional de orientación sistemática, que debía ayudar en la tarea de traducir. Teníamos un libro con textos breves y preguntas para responder y, a veces, un diccionario y un

1 Aunque en varios momentos de este trabajo hacemos referencia a la enseñanza de una lengua extranjera (LE), en general nos centramos en el inglés. Sin embargo, esta decisión no debe ser confundida con partidismo por dicha lengua. Nosotras nos oponemos a todo tipo de monopolio, sea de la lengua inglesa, de la española, o de cualquier otra.

2 La *educação básica* comprende educación primaria (ocho años) y educación secundaria (tres años).

libro de gramática con explicaciones en portugués como materiales suplementarios. Nadie hablaba de cuatro habilidades, ni de enseñanza comunicativa, ni de pronunciación nativa, ni de la edad ideal para aprender una lengua extranjera; nadie hablaba de interlingua, nadie nos impedía pensar en o referirnos a nuestra lengua materna; nadie dependía de recursos audiovisuales para su clase; nadie rechazaba una lengua en nombre de alguna ideología poscolonial o anti-imperialista.

Esta historia, con pocas variaciones, se extendió hasta década del sesenta. Si fue o no una experiencia exitosa, no era importante. La gente no necesitaba, con raras excepciones, interactuar con hablantes de otras lenguas. Pocos cruzaban las fronteras de su ciudad y de su estado, y aún menos cruzaban las fronteras de su país. La lengua materna era suficiente para trabajar, estudiar y viajar. El extranjero era realmente un extraño, alguien distante, casi intocable. En este contexto, saber algo sobre otra lengua era una señal de ilustración. Nadie preguntaba por su utilidad, nadie exigía eficiencia de la escuela para enseñar esta disciplina.

Cerca de veinte años después de la Reforma Capanema, según Leffa (1998/1999: 13-24), comienzan los años negros de la enseñanza de lenguas extranjeras, con la publicación, en 1961, de la primera Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB), la cual excluía las lenguas extranjeras de las materias obligatorias en la educación media y secundaria. Esta ley instauró la descentralización de la enseñanza, con la creación del Concejo para la Educación Federal, el cual legislaría sobre las disciplinas obligatorias para todos los sistemas de enseñanza. La decisión concerniente a las disciplinas opcionales, incluyendo las lenguas extranjeras, fue delegada a los Concejos Estatales de Educación. Concretamente, eso significaba que las lenguas extranjeras podrían estar ausentes del currículo definido por los Concejos Estatales; estaban a la merced de los intereses locales.

En la década del setenta, nuestra generación, que asistía a la universidad, fue testigo de una reforma educativa importante bajo los edictos de la LDB 5692 promulgada en 1971. Esta ley imponía a la formación educativa una marca profesionalizante y tecnificada, borrando la perspectiva humanista que caracterizaba la fase Capanema. Desde 1964 vivíamos bajo un régimen militar y en la era del "milagro económico". Desde una perspectiva tecnificada y pragmática, la educación se guiaba por el objetivo inmediato de producir individuos competentes para el mundo del trabajo, cimentada en el principio de optimización: racionalidad, eficiencia y productividad. La necesidad de mano de obra cualificada para trabajar en las industrias nacionales y multinacionales instaladas en Brasil durante este período, estimuló el modelo de educación estadounidense tecnificada, asegurando que la reproducción de las relaciones productivas en esta etapa del capitalismo demandara la reproducción de ideas que apoyaban la separación del capital y el trabajo. En este modelo de educación tecnificada, lo que el profesor y el estudiante piensan es menos importante que el sistema técnico de organización de los cursos educativos. Planes orientados por objetivos operacionalizados cuidadosamente y por la abundancia de recursos tecnológicos y audio-visuales se convirtieron en la marca registrada de una pedagogía tecnificada. El énfasis en las técnicas, los métodos y los procedimientos considerados como neutrales y efectivos favorecía la despolitización del ciudadano brasileiro, lo cual era conveniente para el orden dictatorial, que planeaba mantener la reflexión y la crítica fuera del salón de clase y de cualquier reunión de personas.

La Ley 5692 reestructuró la educación básica en sólo dos niveles: *primeiro grau* (escuela elemental y media 1.º a 8.º grado) y *segundo grau* (escuela secundaria 1.º a 3.º grado). El *primeiro grau* se hizo obligatorio (pero sólo por la letra de la ley). Las disciplinas que debían ser parte del currículo de *primeiro grau* y *segundo grau* eran responsabilidad de los Concejos Estata-

les de Educación. Lo que terminó prevaleciendo fue la inclusión de una lengua extranjera desde el 5.º grado de *primeiro grau* hasta *segundo grau*. En ocasiones, esta materia era ofrecida sólo por un año y una hora a la semana.

Bajo la insignia de enseñanza profesionalizada, el inglés se convirtió en la lengua extranjera hegemónica del currículo de los colegios públicos brasileños. No podemos ignorar que esta reforma educativa fue realizada bajo el nuevo orden económico, cultural y político que siguió a la Segunda Guerra Mundial, con Estados Unidos destacándose globalmente como la potencia que puso a los países subdesarrollados y en vía de desarrollo en una posición de dependencia. El espacio del francés, lengua de la alta cultura, de las humanidades y la tradición, se redujo al punto de casi desaparecer bajo el yugo del inglés, lengua de la cultura de masas, el cine estadounidense, las ciencias, la tecnología y, en fin, la modernidad.

Al mismo tiempo que "lengua extranjera" se convierte en sinónimo de "inglés", el qué y el cómo enseñar también sufrieron cambios profundos, al menos teóricamente. Como estudiantes del Programa de Letras y luego como profesores, vivimos el desarrollo de dichos cambios. El inglés oral irrumpió con toda su fuerza en la escena, con la finalidad pragmática de funcionar como medio de comunicación en las interacciones cotidianas tanto en el trabajo, como en la ciencia o el turismo. ¡Cómo no recordar las tortuosas clases de *listening*, en las que éramos sometidos a actividades de escucha de inglés nativo en grabaciones de pobre calidad técnica! ¡Cómo no recordar las tortuosas clases de fonética, en las que teníamos que perfeccionar la pronunciación de pares mínimos, poniendo atención a distintas formas de articulación, para evitar confusiones molestas! ¡Cómo evitar tener acento brasileño! ¡Cómo podíamos olvidar nuestra lengua materna y pensar directamente en inglés!

El desarrollo y la expansión de los medios masivos de comunicación, que acortaron la

distancia que nos separaba del extranjero, fueron análogos a este cambio de lo escrito a lo oral. Si no íbamos al extranjero, el extranjero venía a nosotros vía satélite. Al final, no menos decisiva para este cambio fue la participación de la lingüística, la cual, en contra del malentendido de la tradición gramatical, insistía en que lo oral precede a lo escrito. El referente teórico para la enseñanza de lenguas extranjeras dejó de ser la enseñanza de la lengua materna guiada por la gramática normativa, la gramática escrita estándar, y pasó a ser la "lingüística" y los usos vernáculos de la lengua. De esta manera, la enseñanza del inglés, u otra lengua extranjera, debía ser vista como el desarrollo de cuatro habilidades: comprensión oral, habla, lectura y escritura. Mediante el método audiolingüe adoptado en los institutos de idiomas y en los cursos universitarios, trabajamos en cubículos individuales, escuchando y repitiendo monótonamente sonidos, oraciones y entonaciones en inglés, con acento británico o estadounidense.

Al final de la década del setenta, con el concepto de *competencia comunicativa* nombrado por Hymes (1972), el método de enseñanza se volvió funcional y comunicativo, lo cual significaba que creaba / simulaba contextos para el uso de la lengua tan reales como fuera posible. Para desarrollar la competencia comunicativa, se enseña la lingüística, las clases "sobre" la lengua deben ser reemplazadas por clases "de" lengua, y las actividades deben enfocarse ya no desde la forma (corrección gramatical), sino desde el significado (comunicación eficiente).

Este modelo, que se origina en los institutos privados de lenguas que vivieron en este período un crecimiento sin igual en el mercado educativo brasileño, debido a la demanda de las clases media y alta, se convirtió en el objeto de deseo de quienes enseñaban inglés en los colegios públicos. En algunos institutos privados de lenguas, este modelo funcionó bien, garantizado por condiciones ideales: grupos pequeños y homogéneos en el nivel de

manejo de la lengua, evaluación rigurosa del progreso en la suficiencia lingüística, tecnología disponible en todas las clases, cargas generosas de trabajo para los docentes, padres dedicados a la educación y futuro de sus hijos, profesores competentes en la lengua, cualificados y bien pagados y, sobre todo, control de calidad por los dueños de la franquicia. En el Programa de Letras de la mayoría de universidades brasileras, en vista de las clases heterogéneas, la falta de equipos y la carga docente mínima, el enfoque comunicativo sólo funcionaba bien. En los colegios públicos, debido a la imposibilidad de responder a las condiciones garantizadas por los institutos privados, este enfoque es un fracaso. Dicho fracaso es justificado por el discurso de la necesidad (Cox y Assis-Peterson, 2002: 2; Assis-Peterson y Cox, 2007: 10), dado que el estándar es el contexto ideal de los institutos de lenguas. Efectivamente, no podemos decir que la escuela pública brasiler hubiera implementado el enfoque comunicativo; lo que se hizo fue una burda imitación: juegos, canciones y divertidos rompecabezas que pueden entretener a los estudiantes, pero no deben ser confundidos con enseñanza comunicativa.

Sin temor a ser categóricas, consideramos que esta reforma, introducida por la Ley 5692, fracasó completamente. En primer lugar, enfrentó la escandalosa crítica de la izquierda intelectual que veía en la enseñanza pública profesionalizada una estrategia para mantener a los niños de los obreros por fuera de la universidad, reservada para los niños de la élite. Los intelectuales más radicales de la academia terminaron rechazando el ascenso de la enseñanza de inglés por encima de otras lenguas, usando como argumento su alianza con el imperialismo estadounidense. Tal aversión podía llegar al punto de negarse a aprender inglés, aun si esto comprometía su carrera académica. En el Departamento de Letras, los profesores de inglés eran, con frecuencia, considerados por sus colegas como ingenuos aliados del imperialismo estadounidense, como los de derecha, gente satisfecha con el régimen

capitalista, que aceptaba la división entre ricos y pobres. Y aunque no hubiera enfrentado una resistencia ideológica, esta reforma habría fallado, pues las condiciones técnicas y la infraestructura para la enseñanza profesionalizada se quedaron en el papel, excepto en pocos colegios vocacionales federales. A nivel estatal y municipal, los colegios continuaron siendo equipados como siempre: tablero, saliva y tiza.

De 1961 a 1996, pasaron más de treinta años en que la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil no fue obligatoria en la educación pública primaria y secundaria. Quienes habían decidido sobre su inclusión o no en el currículo, nunca tuvieron el coraje para excluirlas completamente; optaron por una solución paliativa: ofrecer una lengua extranjera, generalmente inglés, una hora a la semana, que sería asumida por un profesor disponible de otra área, para completar su carga académica. Para rematar la indiferencia, esta disciplina es considerada tan irrelevante que ni siquiera es posible "reprobarla". Ni para qué decir que ese período deja como saldo un estigma de fracaso que marca la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela pública contemporánea. En ese momento de la historia de la educación brasiler, muchos niños de clase media y alta aún estudiaban en colegios públicos, pero eran enviados a institutos de lenguas privados para aprender una lengua extranjera, es decir, inglés, que se destacaba como capital cultural necesario para el éxito profesional.

La ley LDB 9394 de 1996 comenzó a gestarse en la década del ochenta, primero con la amnistía política que trajo de vuelta al país los mentores de la pedagogía crítica como Pablo Freire, y luego, con el fin del régimen militar y el retorno de la democracia. Como catedráticos, vimos en esa época el retorno de intelectuales anti-hegemónicos exiliados que imprimían el espíritu crítico en el corazón de las universidades brasileras. En las ciencias sociales y humanas, se convirtió en una práctica común denunciar el juego maquiavélico sub-

yacente a la ideología burguesa, juego que consistía en convertir las relaciones de subordinación en relaciones naturales de la vida social. Los intelectuales politizados actuaron como agentes de conciencia, develando relaciones de poder donde normalmente no eran percibidas (Chauí, 1982; Freire, 1982; Gadotti, 1980; Saviani, 1983).

Contaminados con el virus de la crítica, muchos catedráticos de lengua materna comenzaron a enfocarse en la lectura y la producción de textos, moviéndose de la “forma” al “uso” de la lengua. Estos profesores ven el texto como una intersección de discursos que capturan ideas contradictorias significativas. Comenzaron entonces a concebir la formación del lector crítico emancipado, capaz de articular significados contrarios a los significados hegemónicos presentados por el texto. Quisieron formar un productor de texto que pudiera contar su propia historia y no limitarse a repetir como loro las palabras alienadas de otros; un escritor que dijera *no* a las narrativas hegemónicas y estableciera una relación crítica y paródica con ellas, en búsqueda de autonomía e identidad. Empezaron a reconocer el inminente carácter político de la educación. Por otro lado, los profesores de lengua extranjera, principalmente los de inglés, permanecieron al margen o fueron marginalizados por este movimiento, bajo la sospecha de haber “vendido su alma al diablo”. Estos persistieron en la propuesta de llevar a cabo la enseñanza comunicativa (aunque esto no lo hizo un hecho), basados en una concepción armonizadora de cultura, que reproduce la ideología política estadounidense sobre las soluciones pacifistas de los conflictos, de acuerdo con Kramsch (1991). Estos profesores reafirman la neutralidad de la lengua, así como la neutralidad de la educación.

Si la Reforma Capanema sobresalió en la formación general de lo humanista y la Ley LDB 5692 lo hizo en la formación profesionalizada y tecnificada, la propuesta actual por la Ley 9394 de 1996, de hecho se destaca por la educación integral, que tiene como “fin el pleno

desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo” (Art. 2.º). Fuertemente fundamentada en el conocimiento socio-antropológico, esta ley enfatiza en principios como:

[...] igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela; libertad para aprender, enseñar, aprender, investigar y divulgar cultura, pensamientos, arte y conocimiento; pluralidad de ideas y de concepciones pedagógicas; respeto a la libertad y consideración de la tolerancia; valoración de la experiencia extracurricular; conexión entre la escuela, el trabajo y las prácticas sociales (Art. 3.º).

De acuerdo con esta ley, el *primeiro grau* pasó a llamarse *ensino fundamental* (escuela primaria y media —1.º a 8.º grados—) y el *segundo grau* es llamado *ensino médio* (escuela secundaria (bachillerato) —1.º a 3.º grados—). Lo novedoso es que el *ensino fundamental* puede ser organizado por ciclos, rompiendo con los grados y los rígidos programas anuales, y reorganizando el espacio y el tiempo de formación de acuerdo con el ritmo de los estudiantes.

Con la Ley 9394 de 1996, las lenguas extranjeras recuperaron su espacio entre las disciplinas obligatorias. Éstas debieron ser incluidas desde el 5.º grado, así como una segunda lengua extranjera opcional debió ser incluida en la educación secundaria (bachillerato). La decisión de insertar en el currículo de los colegios una lengua extranjera aún dependía de la decisión de la comunidad escolar, de acuerdo con las posibilidades de la institución. Con raras excepciones, la “decisión” se tomó a favor del inglés. Esta situación comenzó a cambiar con la Ley 11.161 de 2005, que decreta la enseñanza de español e impone un límite de cinco años a partir de su aprobación para ser incluida dentro del currículo.

Tratando de cumplir con el documento legal, el Ministerio de Educación y Cultura lanzó, en

la década del noventa, los estándares curriculares nacionales de *ensino fundamental* — PCNEF— (Brasil, Ministerio de Educación, 1998) y los estándares curriculares nacionales de *ensino médio* —PCNEM— (Brasil, Ministerio de Educación, 1999). En cuanto a las lenguas extranjeras, los PCNEF se proponen inaugurar una nueva era en la enseñanza, estableciendo un corte con la enseñanza tradicional en los colegios públicos y privados incapaces de satisfacer las demandas de las clases más bajas. Estas demandas se intensificaron con la explosión de las redes globales financieras y mercantiles y su expansión en la vida social y cultural de las poblaciones de la periferia, dado que la élite siempre obtuvo la educación para sus hijos en los institutos privados de lenguas, comenzando en la década del setenta.

De acuerdo con los estándares PCNEF, el aprendizaje de lenguas extranjeras podría fortalecer “la auto-percepción del estudiante como humano y como ciudadano” (Brasil, Ministerio de Educación, 1998: 15), propuesta que refleja el propósito educativo que siguió a la Ley LDB 9394. El documento refleja las nociones de pedagogía crítica que reconocen que las lenguas no son códigos o estructuras lingüísticas cerradas, sino formas significativas sujetas a un alto grado de imprecisión, proliferación de significados en constante flujo y movimiento. Las lenguas extranjeras se deben enseñar en armonía con las necesidades de los hablantes y oyentes reales en contextos de comunicación situados localmente, para que el estudiante-ciudadano sea capaz de:

[...] ejercer sus derechos y deberes políticos, civiles y sociales a través de un diálogo productivo; posicionarse crítica y constructivamente en diferentes situaciones sociales; reconocer y actuar en una sociedad multicultural y plural; percibirse a sí mismo como agente transformador de su ambiente natural, social y cultural; posicionarse mediante los diferentes usos de la lengua en diferentes instancias públicas

y privadas, etc. (Assis-Peterson, 2005: 185).

Con esta propuesta, la formación lingüística debe

[...] centrarse en el compromiso discursivo del aprendiz o en su capacidad de comprometerse a sí mismo o comprometer a otros en el discurso para actuar en el mundo social (Brasil, Ministerio de Educación, 1998: 15).

Dicho compromiso no podría alcanzarse mediante una enseñanza centrada en la forma y la competencia gramatical, sino mediante una enseñanza centrada en la *competencia comunicativa*, entendida como la habilidad de utilizar la lengua adecuadamente en las situaciones sociales más diversas. Considerando el criterio de utilidad / necesidad y la afluencia de condiciones desfavorables para la enseñanza de las habilidades orales en los colegios públicos brasileños de hoy (menor carga de enseñanza, material didáctico limitado al tablero, tiza y libro, etc.), los estándares PCNEF comprendieron que la habilidad más viable para la *ensino fundamental* era la habilidad comunicativa de la lectura.

Sin embargo, este texto, anticipando posibles críticas y resistencias, enfatiza en que el foco de la lectura no debe ser

[...] interpretado aquí como una alternativa fácil y no debe comprometer futuras decisiones que involucren otras habilidades comunicativas (Brasil, Ministerio de Educación, 1998: 21).

Podrían llegar a incluirse otras habilidades, principalmente orales, en las propuestas de educación formal regular, dado que el colegio disponga de profesores competentes y los recursos materiales necesarios. Ni estas reservas, ni las orientaciones didácticas constantes en los estándares PCNEF, que también incluyen explícitamente la comprensión y la pro-

ducción orales y escritas, apaciguaron las críticas de innumerables docentes, principalmente profesores universitarios, relacionados con la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras. Que esto pudiera ser interpretado como “sugerencia” se leyó como una “decisión” infortunada, que dejaba un flanco abierto al martilleo de la academia.

Entre las diversas críticas, las más agudas son las que consideran la vía adoptada por los estándares PCNEF como la prolongación de una educación pobre para los pobres y una educación rica para los ricos. De acuerdo con Silveira, el uso exclusivo de la enseñanza de la lectura como objetivo instrumental fortalece el espíritu elitista de la cultura educativa, “que siempre permitió el acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras” (1999: 10, citado por Paiva, 2003: 53-84). Para Paiva (2003: 63), es “surrealista” que un documento del propio Ministerio de Educación y Cultura reafirme la mala condición de la enseñanza en el país y acomode esta situación adversa, en lugar de proponer políticas de cualificación docente y mejoramiento de la enseñanza.

Los estándares PCNEM, lanzados en 1999, propusieron una nueva organización curricular por área de conocimiento. El inglés hace parte del área de lenguaje, códigos y sus tecnologías, al igual que portugués, educación física, tecnología informática y artes. Las lenguas extranjeras son vistas como

[...] parte indisoluble del conocimiento esencial que permite al estudiante aproximarse a culturas diversas y consecuentemente conciliar su integración a un mundo globalizado (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 147).

Quizás por las críticas indignantes dirigidas hacia los PCNEM en vista de la selección de la habilidad de lectura, quizás por el compromiso con la educación para el trabajo, los estándares PCNEM no enfatizaron específicamente en una habilidad comunicativa en particular.

Sin embargo, el rechazo a la enseñanza gramatical que conlleva a la repetición del mismo contenido año tras año, sin el más mínimo progreso de un grado a otro, hace claro que las lenguas extranjeras en la *ensino médio* deben tener el principio general de “llevar al estudiante a comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones de la vida diaria” (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 148). De esta manera, la competencia comunicativa general está en el centro de la propuesta. Cualquier tipo de monopolio lingüístico es rechazado, ya sea el inglés considerado indispensable en el mundo moderno, ya sea el español. Recordando el precepto constitucional que garantizaba la autonomía de los colegios con respecto a la elección de las lenguas en el currículo, el texto alerta sobre la necesidad de “observar la realidad cercana y saber la historia de la región y el interés de los clientes a quienes está destinada esta enseñanza” (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 149). En resumen, es claro ahora que no hay que adaptar el estudiante a las características del colegio, sino el colegio a las necesidades de la comunidad. Reconociendo que la formación en lenguas extranjeras ha sido históricamente delegada a las institutos de idiomas, el documento de los estándares invita a los colegios del común a asumir efectivamente su papel, pues la mayoría de los estudiantes de colegios públicos no tienen las condiciones para pagar cursos extra-curriculares que complementen las deficiencias en la enseñanza secundaria.

En el año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura editó, como complemento a los estándares PCNEM, las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* —Orientaciones curriculares para la enseñanza secundaria— (OCEM). Este documento también enfatizó en la relevancia de la noción de *ciudadanía* en la formación educativa del estudiante. Los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios privados y públicos, a diferencia de los objetivos de los institutos privados de lenguas, deben apuntar a la formación integral de la persona (y no sólo a su suficiencia lingüística), inclu-

yendo el desarrollo de una conciencia social, creatividad, apertura mental al nuevo conocimiento y a una nueva forma de ver el mundo, libre de cualquier prejuicio. El aprendizaje de una lengua extranjera pasó a ser entendido como la manera de comprender los diferentes usos de la lengua y su contexto social, cultural e histórico. Los estudiantes deben trabajar con textos que cuestionen problemáticas sociales relevantes, para discutir relaciones de poder y despertar conciencia sobre sus derechos y obligaciones como ciudadanos que enfrentan los retos de la vida diaria. La lengua extranjera pasa a ser considerada como una aliada en el movimiento de inclusión en el mundo globalizado, que empodera a los estudiantes para discutir sobre asuntos de exclusión frente a los mismos valores globalizantes.

En el área de lenguaje, códigos y sus tecnologías, el concepto fundamental es la *literacidad* mejor aún, la *multiliteracidad* o *literacidad multimedial*. Educarse, en este sentido, significa dominar como usuario la cultura escrita en su totalidad. La literacidad involucra la habilidad de construir significado con información explícita o implícita, una vez que el "texto no contenga la propuesta completa de significado por insuficiencia de lo explícito" (Elias, 2005: 15). En cuanto a la lengua extranjera, la noción de *literacidad* hace poco práctica la agrupación del contenido por habilidad: lectura, escritura, escucha, habla, pues éstas se entremezclan en las prácticas discursivas y sociales, combinadas con los recursos de los lenguajes no verbales del momento actual como nunca antes en la historia. Abrir el aula a la heterogeneidad de los géneros discursivos mediante las literacidades múltiples significa preparar a los estudiantes "para un futuro desconocido y para actuar en situaciones nuevas, impredecibles e inciertas" (Brasil, Ministerio de Educación, 2006: 109). Tal es la tarea que la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente de inglés, debe cumplir, puesto que no se puede concebir la inmanencia de la lengua sin conexión con cuestiones sociales y políticas.

Sin importar cuánto los documentos complementarios a la Ley LDB 9394 (PCNEF, PCNEM, OCEM) catalicen la tendencia de ruptura con el paradigma tradicional, considerado por muchos como el mayor responsable del fracaso en la enseñanza de lenguas extranjeras, no hay señales de que puedan tener éxito y producir buenos frutos. Por el contrario, todo indica que dichos documentos no van a entrar en rigor, debido a la atmósfera de descrédito que los rodea. Además de las críticas provenientes de puntos de vista divergentes del mundo académico en relación con los fines, las competencias, las teorías y los métodos, estos documentos también son desacreditados por aquellos a quienes están dirigidos, los profesores de educación elemental y secundaria, bajo el argumento de que son herméticos e impuestos desde arriba, y no reflejan las ansiedades y las realidades de la comunidad escolar.

Al buscar retratar hasta ahora los distintos momentos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación brasilera tal como los vivimos, podemos decir que las fotografías desde la Reforma Capanema hasta el principio de este siglo carecen del brillo intenso de un trabajo bien logrado. Por el contrario, en palabras de distintos autores (Chagas, 1957; Leffa, 1998/1999, Cox y Assis-Peterson, 2002; Almeida Filho, 2003; Walker, 2003; Assis-Peterson y Cox, 2007), estas fotografías hacen parte de un álbum negro, pálido, descolorido y lúgubre. Este retrato produce y produjo resultados irrelevantes, en contraste con los deseos y las esperanzas de padres y estudiantes e inferiores a los que se proyectaban los expertos comprometidos en iluminar las prácticas del salón de clase con las teorías adoptadas. Nosotros afirmamos que ni el contenido, ni la metodología adoptada por los profesores en los colegios, ni el lugar de las lenguas extranjeras en el currículo tuvieron cambios significativos en estos años. Desde el método directo hasta el método de lectura, desde la enseñanza audiolingüe hasta la enseñanza comunicativa y desde ésta a la pedagogía crítica y al trabajo con géneros, observamos que las propuestas, excep-

to como forma de caricatura, pasaron y pasan muy lejos del salón de clase. Hasta ahora no hemos dado el paso correcto para sacar la enseñanza de lenguas extranjeras del atolladero en que se encuentra atrincherada.

Existen muchos aspectos que dificultan la enseñanza de lenguas extranjeras. Los documentos oficiales ofrecen directivas curriculares, pero no proporcionan el apoyo para concretarlas; ignoran las condiciones de presión en que trabajan los docentes: hay una devaluación total de la profesión, falta de tiempo para estudiar y de programas de educación continua; bajo estatus de las lenguas extranjeras en la malla curricular; currículos conservadores en los programas de Letras, relación disfuncional entre teoría y práctica; separación entre la universidad y la enseñanza elemental y entre investigación y enseñanza. Los profesores no participaron en la producción de conocimiento de los investigadores y, si lo hicieron (Bertoldo, 2003: 136), siguen estando bajo la "tutoría" de los lingüistas aplicados.

La indulgencia del Estado y la academia en relación con el fracaso de la enseñanza de lenguas extranjeras choca con el deseo de las clases más bajas de que ésta sea eficiente, una vez perciben que el inglés es indispensable en la coyuntura de la globalización.

El inglés y la globalización: la urgencia toca la puerta de la educación pública

Los hijos de las familias de "cuello blanco" están preparados irónicamente para entrar en las universidades públicas y cruzar "legalmente" las fronteras del país en busca de mejores trabajos y ocupar cargos administrativos. Los hijos de las familias pobres generalmente trabajan durante el día para pagar una universidad privada en la noche, lo cual sólo es posible si evitaron abandonar la educación elemental y secundaria. Cuando cruzan la frontera, casi siempre como inmigrantes ilegales en riesgosos cruces clandestinos, terminan haciendo

trabajos no calificados, que encajan con la mudez a la que son condenados en una tierra extranjera. Si antes la educación pública producía el subempleo y el desempleo de la nación, ahora está en camino a producir el inempleable de la globalización. No se puede ignorar que "la globalización rechaza preferencialmente en inglés", como lo afirma Ortiz (2006: 17).

Sin lugar a dudas, en ningún otro momento de la historia de la humanidad ha necesitado el hombre una lengua común tanto como ahora, para estar unido en y por el ciberespacio. Ninguno de los medios de circulación y de comunicación anteriores acertó tanto las distancias entre personas, en la proporción en que lo ha hecho internet, que técnicamente permite la interacción de todos con todos en tiempo real. La única incomodidad para este medio de comunicación sin fronteras es el gueto de la lengua materna, cuando esta lengua materna no es el inglés. Nunca el hombre ha sentido tanto la falta de una lengua común, nunca ha deseado tanto aprender inglés, a pesar de odiar esa lengua en nombre de alguna ideología nacionalista, anti-imperialista.

Que el mundo global hable inglés no es discutible. Ortiz propone una distinción conceptual entre *globalização* (globalización) y *mundialização* (mundialización), pues lo que está pasando con el inglés hoy, en su opinión, es un fenómeno de *mundialização*. Él reserva el término "globalización" para aplicarlo a los procesos económicos y tecnológicos que ocurren a una escala mundial. Para él, el término "global" implica el significado de *unicidade* (unicidad), el cual resulta inadecuado para aplicar a lo que ocurre en la esfera de la cultura. De esta manera, juzga como más adecuado hablar de *mundialização* de la cultura, que no implica unicidad. La *mundialização*

[...] se manifiesta en dos niveles: a) es articulada en las transformaciones económicas y las tecnologías de la globalización; b) constituye el espacio de

diferentes concepciones del mundo en que coexisten formas diversas y conflictivas de entendimiento (Ortiz, 2006: 39-40).

A partir de esta distinción, Ortiz afirma que el inglés es una lengua “mundial” y no “global”. “Su mundialidad [*mundialidade*] la pone al interior de un universo translingüístico habitado por otros idiomas” (Ortiz, 2006: 40). De acuerdo con Ortiz, asociar la hegemonía del inglés en relación con otras lenguas, de manera directa con la condición de poder económico de Estados Unidos, constituye una explicación anacrónica que se rehúsa a ver lo que sucede con las naciones-Estados en tiempos de globalización. La idea de que Estados Unidos de América es el centro de un poder, compartido proporcionalmente con otras potencias industrializadas, pero siempre impuesto sobre los países en vías de desarrollo o económicamente sub-desarrollados, no toma en cuenta que

[...] las naciones dejan de ser unidades autónomas o independientes que interactúan entre sí para convertirse en territorios atravesados por el flujo del *modernidade-mundo* [modernidad-mundo] (Ortiz, 2006: 26).

La noción de *flujo* desautoriza las polarizaciones xenofóbicas, tanpreciadas por la izquierda intelectual: extranjero / nacional, interno / externo y centro / periferia.

El privilegio actual del inglés podría tener su origen en relación con el imperialismo estadounidense, pero este hecho se vuelve secundario. Como afirma Ortiz (2006: 29), el inglés globalizado pierde sus raíces y logra una existencia propia como idioma des-territorializado, apto para ser camaleónicamente apropiado y re-significado por hablantes de diferentes lenguas maternas en interacciones donde la comunicación fluye de manera impredecible en la modernidad-mundo. Para quien duda de la pertinencia de esta afirmación, es suficiente

con observar el inglés estampado en camisetas, vallas, tiendas y productos, en boca de los DJ y de los intérpretes musicales en cualquier ciudad brasilera, para cambiar de opinión. No existe ortodoxia o pureza lingüística que cuente para defender el inglés auténtico de su contaminación por las variedades del portugués brasilero. Ciertamente, el cruce del inglés con otras lenguas maternas se repite a través del mundo en tiempos de *gurôbarizêshon* para honrar el término japonés usado por Kubota (2001).

Siguiendo el punto de vista de estos autores, Rajagopalan discute lo que él ha llamado el *inglés mundial*, cuya característica principal es ser un “fenómeno lingüístico” sin precedente. El inglés mundial no tiene dueños, no tiene famosos hablantes nativos. Pertenecer a quienes lo usan con un propósito en sus actividades del día a día. De acuerdo con este autor,

[...] la lengua inglesa será irreconociblemente diferente en cincuenta años y tanto las prácticas como los objetivos de su enseñanza serán radicalmente diferentes en relación con las que tenemos hoy en día (2008: 3).

No importa la versión que ofrezcamos del notable fenómeno contemporáneo de expansión del inglés a una escala mundial; no importa si nos hacemos pasar por estadounidófilos o por estadounifóbicos, o si comprendemos que la globalización es algo más grande que la mera americanización del mundo: somos conscientes de la actual indispensabilidad del inglés. Si hace unos cuarenta años, cuando éramos estudiantes de secundaria, el inglés era un adorno más de nuestra formación humanista, en la actualidad, es exigido enérgicamente por padres de familia de todas las clases sociales y niveles escolares, pues hace parte de las condiciones que facilitan la consecución de un buen trabajo. Si antes el aprendizaje del inglés era justificado por el discurso de ilustración, hoy es justificado por el discurso pragmático de la empleabilidad, que puede resolverse sin

salir de casa, en una habitación, frente al computador, conectado a la red o en cualquier ciudad de la sociedad global. Si antes tolerábamos que la enseñanza normal —pública o privada— fracasara en la enseñanza del inglés, hoy exigimos que sea eficiente. Si la literacidad en lengua materna resolvía anteriormente la mayor parte del problema de empleabilidad, que difícilmente trascendía las fronteras nacionales, hoy se hace necesaria la multi-literacidad —literacidad en lengua materna, inglés e informática—. Irónicamente, al considerar a Pennycook (1994), ni el mismo discurso en contra de la mundialización del inglés prescinde de su enunciación en inglés. ¿Cómo, entonces, confrontamos esta urgencia de saber inglés? Los colegios públicos no pueden seguir siendo negligentes con la crisis en la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Será que veremos y viviremos un giro en la historia antes de retirarnos del campo de la educación pública?

¿Qué hacemos entonces?

Después de acompañar por más de cincuenta años la historia de la enseñanza del inglés en Brasil, a veces como personajes secundarios, a veces como protagonistas, no queremos creer que es una tragedia, una historia de dioses que nos sentenciaron por toda la eternidad al destino del fracaso; queremos creer, más bien, que se trata de un drama cuya resolución del conflicto está en manos de los hombres, personajes de esta obra. De esta manera, invirtiendo el orden de prioridades que vemos perpetuado durante este medio siglo, pensamos que cualquier proyecto debe comenzar en el suelo del salón de clase y no en los cielos de ideas de la academia. No existe una propuesta de enseñanza de inglés o de otra lengua que pueda sobrevivir si no se mejoran las condiciones reales de esta disciplina.

En primer lugar, hacemos un llamado a la responsabilidad y el compromiso de las políticas gubernamentales en relación con el salario degradante de los profesores del sector públi-

co. Es necesario que los maestros ganen por una jornada lo que devengan trabajando tres jornadas. Sólo de esta manera tendrían tiempo para preparar su propio material didáctico; para acompañar el proceso individual (no el producto) del aprendizaje de sus estudiantes, haciendo evaluaciones cualitativas; para estudiar y estar siempre actualizados en su especialidad; para darles el derecho a alguna forma de tiempo libre y liberarlos del síndrome del “desgaste”. Infortunadamente, en una economía capitalista, nada está libre del “vale lo que cuesta”. La profesión del maestro público es devaluada y poco llamativa en el mercado laboral y, en general, termina siendo una válvula de escape para un contingente de personas con un nivel de educación informal y formal que no estimula la búsqueda de profesiones de mayor estatus. Estas personas no se sienten preparadas para competir por una plaza en universidades públicas y no pueden pagar los costos de cursos de calidad en universidades privadas.

Esta lógica es tan perversa que mantiene, por fuera de los colegios públicos, aun a aquellos que fueron los mejores estudiantes de inglés en el Programa de Letras. Éstos, a pesar de su habilidad para enseñar, se van para profesiones mejor pagas. En el sector público, encontramos aquellos estudiantes que generalmente comienzan el programa de Letras sin saber nada sobre la lengua (pues ellos son los frutos de la enseñanza ya retratada) y terminan con un nivel muy inferior al deseable para quienes reciben el diploma de profesor. Una vez empiezan a trabajar como profesores, usualmente no continúan con el estudio de la lengua, por falta de tiempo y de dinero para pagar cursos. Este hecho alimenta el círculo vicioso de fracaso de la enseñanza de lenguas extranjeras. Elevar el valor del profesor significa remunerarlo de manera justa y no coronarlo como misionario, apóstol, etc. Si no existe voluntad política del Estado para enfrentar esta gran empresa, entonces es mejor no perder y desperdiciar el dinero público en la elaboración de una reforma en el papel.

En segundo lugar, no podemos olvidar la devaluación del inglés (o de otra lengua extranjera) en el currículo de la educación pública en los niveles elemental y secundario. Esta devaluación es multifacética. Si inicialmente se manifestaba en la no-obligatoriedad de las lenguas extranjeras, en la actualidad, se expresa en el mínimo tiempo de clase que se reserva para ellas (algo metodológicamente impensable en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que requiere exposición continua a la misma). O esta materia es en realidad incorporada en el currículo con suficiente tiempo de clase, o es mejor tener el coraje y la decencia de no incluirla, borrando así el estigma de fracaso, que resulta más costoso que empezar de cero. La cuestión de un tiempo de clase mínimo no sólo afecta las lenguas extranjeras, lo que demanda la discusión de los colegios con jornada completa (8 a. m. - 3 p. m.). Es ésta la posibilidad, o tenemos que tener el coraje de airear la malla curricular, decidiendo lo que debe quedar y lo que debe salir. No sería una lucha fácil, porque cada quien tiende a creer que su pedazo de la torta es el más importante.

La devaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras también se manifiesta en la asignación de la enseñanza de inglés a profesores no calificados para completar su carga de trabajo. Cualquiera puede enseñar una clase de inglés; lo único que importa es llenar media hora semanal con cualquier cosa. No existe un programa sistemático, con contenidos progresivos por grado, con un objetivo a seguir en el curso. Cada día se empieza desde cero. El material didáctico, si está disponible, es insuficiente y desactualizado. Por ejemplo, las propuestas planteadas por las OCEM sugieren un trabajo basado en el concepto de *géneros*, pero no existe material didáctico disponible que contemple esta orientación. El panorama se agrava si consideramos que la inmensa mayoría de los profesores no fueron preparados para un trabajo de esta naturaleza. El inglés no puede continuar siendo invisible como hasta ahora —ni siquiera las pruebas de Estado

evalúan el desempeño de los estudiantes en lengua extranjera—. ¿Será por miedo de ver el daño causado por los colegios en relación con esta obligación? No podemos espantarnos frente a esta preocupante realidad, sino, más bien, estar avergonzados de la evaluación hecha por un padre entrevistado por Maria Helena Dias:

Pienso que en la clase privada de esta materia [inglés] es donde va a aprender; en el colegio público, no va a aprender en el colegio; en el colegio sólo finge, por decirlo así; ¿no es cierto? (2006: 89).

En tercer lugar, recordamos que quien decide si el inglés es importante o no para sus estudiantes es la comunidad escolar, así como la ley LDB regula la obligatoriedad de una lengua extranjera moderna, pero no establece cuál. Más aún, la Ley LDB 9394 da al colegio la suficiente autonomía para decidir el perfil del estudiante que quiere formar. Aunque los estándares PCNEF y PCNEM serían parámetros nacionales, recomiendan paradójicamente que

[...] no se debe pensar en la unificación de la enseñanza, sino en la atención a la diversidad de los intereses locales y las necesidades del mercado laboral en que el estudiante está o estará inserto (Brasil, Ministerio de Educación, 1999: 149).

El momento de decidir si el inglés es importante o no para los aprendices comienza con la propuesta de un Proyecto Político Pedagógico (PPP), documento que debe guiar todas las acciones escolares. Proponer un PPP no debe constituir una actividad sin sentido, que resulte en la creación, por pura formalidad, de un documento para la Secretaría de Educación Estatal, para la obtención de fondos destinados al colegio. Proponer un PPP consiste en hacer un pacto que involucre la comunidad escolar y la comunidad de padres alrededor

de asuntos como: ¿qué queremos para nuestros estudiantes e hijos? ¿Qué debemos hacer para lograr esos objetivos? ¿Tenemos las condiciones para hacer lo que se necesita? Proponer un PPP no es repetir mecánicamente los viejos hábitos o las líneas de documentos oficiales; cada línea debe ser bien pensada y debe reflejar las aspiraciones del colectivo. El inglés no debe permanecer en la malla curricular sólo porque siempre ha estado allí. No debe ser únicamente una asignatura más entre el resto. Debe quedarse en el currículo sólo si es considerada relevante para la completa formación de los estudiantes (preparación para la ciudadanía y cualificación para el trabajo). Sin embargo, si se queda, debe funcionar. No hemos olvidado la autonomía que la Ley LDB 9394 le da a los colegios para decidir cuáles lenguas desea incluir en su currículo. La libertad es algo bueno, pero demanda, como contraparte, la dedicación, la responsabilidad y la decisión de cada uno de nosotros frente a lo acordado colectivamente bajo un proyecto común.

En cuarto lugar, los profesores de primaria y secundaria deben ser elevados a la posición de protagonistas de las propuestas de cambio. No podemos actuar más asumiendo que una comunidad de profesores es incapaz de visualizar y proponer cambios. No podemos comportarnos más como si fuéramos “conciencia” o “elocuencia”, usando la ironía de Foucault (1982). Los profesores necesitan sentirse coautores de los proyectos que tienen que implementar en su práctica docente. Este postulado implica que las reformas educativas no deben venir del Estado, en alianza con intelectuales políticamente conectados con los partidos que sustentan el poder en ese momento. Esta práctica ha dado como resultado propuestas que teóricamente van mucho más allá de lo que los profesores aprendieron en la universidad. Un buen ejemplo de esta salida de las proporciones son los documentos de los estándares PCNEF y PCNEM que, en relación con la enseñanza de lenguas, incorporan conocimiento reciente de la lingüística del discurso, conocimiento que apenas ahora empieza a

incluirse en el currículo de los cursos del Programa de Letras. Tal como se entretujan las cosas, las propuestas se configuran más como un diálogo con pares de la academia que con aquellos que tienen que enseñar diariamente en los colegios. Los profesores necesitan participar en todas las etapas de las propuestas de cambio; no pueden ser meramente ejecutores de las reformas, ni tampoco a quienes frecuentemente se culpa por el fracaso del más consistente de los proyectos.

En quinto lugar, nosotros, los profesores universitarios de los programas de Letras, tenemos que cumplir con nuestra labor de sacar la enseñanza de lenguas extranjeras de su crisis crónica. No es poco lo que nos espera. Comenzamos por la formación de los maestros de lenguas extranjeras, que deja mucho que desear, apretujada en la pesada estructura curricular del Programa de Letras que tiene doble énfasis y, por lo tanto, tiene que ofrecer lengua portuguesa brasilera y su correspondiente literatura, y lengua extranjera y su correspondiente literatura, así como disciplinas del campo de la lingüística. Con tal estructura, el total de créditos de lenguas extranjeras no alcanza los cuatrocientos durante todo el programa. Es muy poco, si consideramos la audiencia común del Programa de Letras (Portugués-Inglés), conformada por una minoría irrisoria de estudiantes que ya han aprendido inglés en un instituto privado y dominan las cuatro habilidades, y una abrumadora mayoría de estudiantes que entran en la universidad sin saber nada o casi nada. Para el primer grupo, el desempeño de la universidad es nulo, puesto que después de pasar exámenes de suficiencia, estos estudiantes son sistemáticamente eximidos de las clases de lengua; hecho paradójico en un momento en que las teorías de enseñanza-aprendizaje muestran la importancia del andamiaje en la interacción entre aprendices, es decir, las interacciones con quienes saben más jalonan a quienes saben menos hacia el próximo nivel. Respecto al segundo grupo, con la carga de cursos asignada, la universidad apenas los lleva a un nivel pre-intermedio, ofreciendo de esta manera una formación deficien-

te a los profesores de inglés. Se hace urgente, entonces, discutir la separación de este doble énfasis o la expansión del programa.

Aunado al problema del nivel de inglés, otro problema a enfrentar es la disfunción entre teoría y práctica. En el sistema actual de la educación brasilera, existe un muro entre la enseñanza universitaria (que forma los maestros) y la enseñanza elemental y secundaria.

En primer lugar, los programas universitarios son predominantemente teóricos. Los estudiantes de pregrado son sometidos a una sobrecarga de teorías y cuando llegan al salón de clase tienen que enfrentar solos la transposición didáctico-pedagógica del contenido. No es una tarea fácil; en general deciden recurrir a la enseñanza gramatical, con algunos toques de enseñanza comunicativa.

En segundo lugar, la fórmula 3 + 1 (tres años de contenido sobre la disciplina más un año de práctica docente) hace de la práctica en el salón de clase una mera aplicación de contenidos. Es necesario derribar estos muros y construir puentes entre los programas que forman maestros y una práctica docente efectiva en la educación elemental y secundaria; el cruce —el ir y venir de un lado a otro— debe ocurrir durante todo el pregrado y prolongarse más allá, como formación permanente y como investigación colaborativa.

Los programas universitarios que cualifican a los profesores y el sistema de educación elemental deben funcionar integralmente como una comunidad formadora, mediante la puesta en común de experiencias y el análisis intercomunicativo resultado de la reflexión sobre la práctica. No deben funcionar mecánicamente como el extraño que llega, anuncia algo nuevo y bueno, derriba la casa, da la vuelta y se va a predicar a otro lado.

En tercer lugar, por más de treinta años se ha hecho investigación académica sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en

la educación elemental. Bajo el mando del paradigma cualitativo, nos abstenemos de referirnos a quienes observamos y escuchamos —profesores y estudiantes de colegios públicos— como informantes, como objetos de investigación, y empezamos a llamarlos *actores sociales* o *sujetos de investigación*, pero en realidad nuestra investigación sigue siendo “sobre” ellos y no “con” ellos. En otras palabras, lo que hemos descubierto en la investigación realizada en el contexto natural del salón de clase es que no se tiene como destinatarios a aquellos que nos donan sus palabras, sus experiencias, su angustia, sus esperanzas. Nuestros destinatarios son los pares académicos y seguimos haciendo informes y publicando lo que vemos y escuchamos a espaldas de estos sujetos, y no bajo el régimen de co-autoría; además, con frecuencia, les ocultamos nuestras interpretaciones por miedo a herirlos. No podemos abstenernos de la auto-crítica —en este sentido nuestra contribución a la solución de esta crisis crónica en la enseñanza de lenguas extranjeras es nula—. La universidad necesita convertirse en par y colaboradora efectivo (no eventual) de las comunidades de formación dentro de las escuelas y colegios.

La historia que hemos narrado aquí es parcial y sesgada; expresa nuestros puntos de vista. No pretendemos que sea interpretada como la única historia de la enseñanza de inglés en Brasil, y acogemos posibles controversias y críticas. Al fin de cuentas, como afirmó Rajagopalan, “las perspectivas para la enseñanza de inglés en el futuro cercano son tan amplias y complejas que retan la imaginación” (2008: 3). Y si retan nuestra imaginación, seguro generarán muchas historias.

Referencias bibliográficas

Almeida Filho, J. C. P., 2003, “Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil”, en: C. M. T. Stevens y M. J. C. Cunha, orgs., *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, DF, Brasil, Editora UnB, pp. 19-34.

- Assis-Peterson, A. A., 2005, "Sotaque: Apagar ou Mostrar?", en: Isabella Mozzilo *et al.*, orgs., "O Plurilingüismo no Contexto Educacional", III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas, RS, Brasil, Ed. Universitária, UFPel, pp. 179-191.
- Assis-Peterson, A. A. y M. I. P. Cox, 2007, "Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal", *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, vol. 5, núm. 1, ene.-abr., pp. 5-14.
- Bertoldo, S. E., 2003, "Linguística aplicada e formação de professores de língua estrangeira", en: A. C. Freitas y M. F. F. G. Castro, orgs., *Língua e Literatura*, Campinas, São Paulo, Brasil, Editora Contexto, pp. 123-142.
- Brasil, Ministério de Educação, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3.º e 4.º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira (PCNEF)*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- _, 1999, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): língua estrangeira*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.
- _, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*, Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Chagas, R. V. C., 1957, *Didática especial de línguas modernas*, São Paulo, Brasil, Companhia Editora Nacional.
- Chauí, Marilena, *O que é ideologia*, São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Cox, M. I. P. y A. A. Assis-Peterson, 2002, "Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem", *Polifonia*, Cuiabá, MT, Brasil, UFMT, núm. 5, pp. 1-26.
- Dias, M. H. M., 2006, "O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade", Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil.
- Elias, V. M. S., 2005, "Hipertexto, leitura e sentido", *Calidoscópico*, São Leopoldo, RS, Brasil, Unisinos, vol. 3, núm. 1, ene.-abr., pp. 13-19.
- Freire, Paulo, 1982, *Ideologia e educação*, São Paulo, Paz e Terra.
- Foucault, M., 1982, "Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze", en: M. Foucault, *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Brasil, GRAAL, pp. 69-78.
- Gadotti, M., 1980, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, São Paulo, Cortez.
- Hymes, D., 1972, "On communicative competence", en: J. B. Pride y J. Holmes, eds., *Sociolinguistics*, Middlesex, Penguin Books, pp. 269-293.
- Kramsch, C., 1991, "The order of discourse in language teaching", en: B. Freed, ed., *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Lexington, MA, D. C. Heath, pp. 191-202.
- Kubota, R., 2001, "The impact of globalization on language teaching in Japan", en: D. Block y D. Cameron, eds., *Globalization and Language Teaching*, Londres y Nueva York, Routledge Taylor y Francis Group, pp. 13-28.
- Leffa, V., 1998/1999, "O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional", *Contexturas*, São José do Rio Preto, São Paulo, APLIESP, núm. 4, pp. 13-24.
- Ortiz, R., 2006, *Mundialização: saberes e crenças*, São Paulo, Brasil, Brasiliense.
- Paiva, V. L. M. de O., 2003, "A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa", en: C. M. T. Stevens y M. J. C. Cunha, orgs., *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, DF, Brasil, Editora UnB, pp. 53-84.
- Pennycook, A., 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language*, Londres, Longman.
- Rajagopalan, K., 2008, "A língua inglesa: ontem, hoje e amanhã", *APLIEMT Newsletter*, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, núm. 13, p. 3.

Saviani, D., 1983, *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez.

Silveira, M. I. M., 1999, *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*, Maceió, Alagoas, Brasil, Catavento.

Walker, S., 2003, "Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil", en: C. M. T. Stevens y M. J. C. Cunha, orgs., *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*, Brasília, DF, Brasil, Editora UnB, pp. 35-52.

Referencia

Cox, María Inés Pagliarini y Ana Antonia de Assis Peterson, "La enseñanza de inglés en los colegios públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 123-139.

Original recibido: marzo 2008

Aceptado: abril 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

¿Están los maestros preparando a sus estudiantes para un mundo globalizado? Poniendo en práctica lo que sabemos para apoyar el desarrollo del lenguaje académico de los estudiantes bilingües



Sandra Mercuri*

Traducido por: Juan Carlos Guerra**

Resumen

**¿Están los maestros preparando a sus estudiantes para un mundo globalizado?
Poniendo en práctica lo que sabemos para apoyar el desarrollo del lenguaje académico de los estudiantes bilingües**
**Are Teachers Preparing their Students for a Globalised World?
Putting into Practice what we Know to Help Develop Academic Language among Bilingual Students**

Este artículo describe algunos aspectos de la educación bilingüe en Estados Unidos, las prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo del lenguaje académico en el área de contenido de las ciencias y cómo una maestra organiza su tiempo de enseñanza y qué oportunidades genera para facilitar el crecimiento en el lenguaje académico de sus estudiantes en ciencias, tanto en inglés como en español.

Abstract

This paper describes several aspects of bilingual education in the United States, as well as pedagogical practices focused on the academic language building in the science content area. It also shows how a female teacher organizes her teaching time and which opportunities she is generating to facilitate her students' academic language building in sciences, both in English and Spanish.

Résumé

Cet article décrit quelques aspects de l'éducation bilingue dans les États-Unis, les pratiques pédagogiques centrées sur le développement de la langue académique dans le domaine de contenu des sciences et la manière comme un professeur organise son temps d'enseignement et les occasions qu'il produit pour encourager le langage académique de ses étudiants dans les sciences, tant en anglais qu'en espagnol.

Palabras clave

Educación bilingüe, enseñanza de las ciencias, lenguaje académico, práctica pedagógica constructivista
Bilingual education, science teaching, academic language, Constructivist pedagogical practice

* Doctora. Profesora asistente de la Universidad de Texas, en Brownsville, Estados Unidos. Consultora educativa del Consejo Nacional del Profesores de Inglés de Estados Unidos.

E-mail: Sandra.mercuri@utb.edu

** Docente-asesor, Corporación colombiana del lenguaje integral y Escuela de idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín.

E-mail: juguerra@une.net.co

Introducción

Actualmente, en las escuelas estadounidenses el centro de atención de la enseñanza está limitado a materias como la lectura, la escritura y las matemáticas, debido a un proceso riguroso de responsabilidad académica a través del cual las escuelas son evaluadas y comparadas por el estado, basándose en los resultados anuales obtenidos en pruebas estandarizadas en esas áreas del currículo. A los estudiantes se les enseñan principalmente las materias en las que serán examinados al final del año, a expensas de otras materias como las ciencias. Es más, en muchos de los estados de Estados Unidos, las ciencias no forman parte del proceso de evaluación al nivel de escuela primaria (Lee y Avalos, 2002: 1). Mientras que la mayoría de las escuelas asignan dos horas al día para el desarrollo de la escritura y la lectura, y una hora para instrucción matemática, sólo media hora es dedicada para áreas como las ciencias naturales y sociales (National Center for Education Statistics -Centro Nacional de Estadísticas de la Educación-, 1997). En materias como las ciencias naturales, los estudiantes no pueden completar las actividades prácticas ni discutir, debido al tiempo limitado asignado para esta disciplina. En este contexto, los hablantes de inglés nativos, los estudiantes que están aprendiendo inglés o los que están aprendiendo una segunda lengua en salones bilingües son, con frecuencia, privados de la enseñanza en el área de las ciencias y de las oportunidades que éstas ofrecen para el desarrollo de la literacidad académica, es decir, la habilidad de leer y escribir textos de nivel académico, así como también la habilidad de hacer presentaciones de tipo académico en distintas áreas de contenido. (Lee y Avalos, 2002: 8).

La relación entre el desarrollo del lenguaje y la enseñanza en el área de las ciencias para todos los estudiantes, pero especialmente para los que están aprendiendo una segunda lengua, nunca ha sido bien estudiada. De acuerdo con Fradd y Lee (1995), sólo unos po-

cos estudios se han enfocado en estudiantes bilingües o de inglés. En el contexto de la evaluación y la responsabilidad académica de alto impacto, el desarrollo de las habilidades académicas es requerido para el aprendizaje efectivo de las ciencias. Los maestros necesitan articular con claridad la integración entre el lenguaje y la literacidad, como parte de la enseñanza de las ciencias basada en la indagación (Cuevas *et al.*, 2005). Aun aquellos estudiantes que son competentes en inglés necesitan desarrollar mejor el lenguaje de las ciencias (Scarcella, 2003). Las escuelas deben estar capacitadas para brindar oportunidades para el desarrollo de la literacidad científica. Los maestros pueden lograr esto mediante un proceso serio de planeación que considere las experiencias educativas de los estudiantes y una amplia gama de habilidades del lenguaje.

Durante este tiempo de responsabilidad académica a nivel estatal y nacional, el número creciente de estudiantes que hablan otro idioma diferente al inglés representa un desafío para las escuelas en todo el país. Éstas tienen el reto de ayudar a esos estudiantes a desarrollar un lenguaje académico necesario para el éxito escolar, y que al mismo tiempo aprendan el contenido específico por grados impuesto por los estándares del distrito y del Estado.

Para poder hacer frente a las necesidades de esta creciente población, muchos distritos escolares han implementado un programa de bilingüismo "dual", con el fin de ofrecer, a los estudiantes de inglés como segunda lengua y a los hablantes nativos de inglés, la posibilidad de desarrollar el conocimiento de contenido académico y las habilidades de leer y escribir en dos idiomas (Howard, Sugarman y Christian, 2003). Los programas de bilingüismo "dual" enfatizan el uso de ambos idiomas para la enseñanza académica, con el propósito de preparar a los estudiantes con una doble literacidad, con habilidades bilingües y biculturales para esta creciente sociedad globalizada. Aunque estas metas son plausibles, ponerlas en práctica es difícil, en especial por el

énfasis que se ha puesto en los resultados de los exámenes estandarizados. Aun cuando los maestros saben cuál es la mejor manera de enseñar a los estudiantes que están aprendiendo inglés, ellos terminan siguiendo prácticas poco efectivas, en el intento de preparar a sus estudiantes para exámenes que todavía no están listos para tomar. Como las ciencias no son enfatizadas en los exámenes estandarizados, su lugar en el currículo es cuestionable. En estos casos, los maestros de programas duales se enfrentan con desafíos y restricciones, cuando intentan enseñar ciencias. Aunque los maestros saben que un enfoque para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias basado en indagación es apropiado para todos los estudiantes y especialmente los que están aprendiendo inglés, las evaluaciones y las restricciones del tiempo lo hacen difícil.

Este artículo describe las prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo del lenguaje académico en el área de contenido de las ciencias de una maestra de tercer grado en un programa dual, español / inglés, en una escuela localizada en un vecindario de bajos recursos socio-económicos, en una ciudad del valle central de California.

El lenguaje académico

La clave del éxito escolar a largo plazo para todos los estudiantes es desarrollar altos niveles de literacidad y suficiencia en el uso del lenguaje académico. Este proceso es especialmente arduo para quienes tratan de desarrollar literacidad en otro idioma distinto a su lengua materna. El aprendizaje de un idioma es un proceso complejo, no lineal, que es afectado por muchos factores interrelacionados. Éste involucra dos tipos muy diferentes de discurso. Cummins (1989) se refiere a esta dicotomía como *lenguaje conversacional* y *lenguaje académico*.

El lenguaje conversacional es definido como el lenguaje que se usa todos los días en situaciones comunes. Este lenguaje exige poco esfuer-

zo si el estudiante tiene conocimiento previo sobre el tema en discusión y si el idioma es altamente contextualizado. El lenguaje académico se refiere al idioma de los textos escritos. Requiere, con frecuencia, mayor esfuerzo cognitivo, porque los estudiantes no tienen conocimiento previo sobre el tema y están aprendiendo nuevos conceptos. Este lenguaje es altamente descontextualizado cuando se presenta en conferencias o en libros de texto.

Otros autores han hecho distinciones similares al discutir el lenguaje académico. Rumberger y Scarcella (2000) definen el lenguaje académico como diferente al lenguaje de todos los días. El lenguaje académico hace más uso de la lectura y la escritura que el lenguaje conversacional. Las competencias lingüísticas como el uso gramatical y del vocabulario, son más esenciales en el lenguaje académico que en el lenguaje manejado en conversaciones diarias. Las funciones del lenguaje empleadas para persuadir, sintetizar o argumentar, cumplen un papel más crítico que las narrativas más comúnmente usadas en el lenguaje cotidiano. Además de estas habilidades lingüísticas, el lenguaje académico también incluye conocimientos metacognitivos, la habilidad de analizar la estructura del lenguaje y el uso de conocimientos previos para facilitar la comprensión de los textos. El lenguaje académico involucra habilidades de pensamiento de orden superior que permiten al estudiante evaluar, analizar y sintetizar ideas de diferentes fuentes de información. Son los maestros los principales responsables de ayudar, a sus alumnos y especialmente a los estudiantes de una segunda lengua, a desarrollar un lenguaje académico competente.

El desarrollo de la literacidad y el desarrollo del lenguaje académico para los estudiantes que aprenden en una segunda lengua son esenciales en la enseñanza de áreas de contenido (Lee y Fradd, 1998). Como se describió anteriormente, la competencia en el uso del lenguaje académico incluye la capacidad de leer y escribir, así como también la habilidad

de emplear el vocabulario y la sintaxis apropiada en ambos contextos, social y académico (Stoddart *et al.*, 2002). En áreas de contenido específico, la habilidad académica en el segundo idioma incluye el conocimiento de diferentes géneros y registros (Schleppegrell y Achugar, 2003); las funciones del lenguaje, como la capacidad de formular hipótesis, recolectar y analizar datos, sacar conclusiones y comunicar resultados (Consejo de Investigación Nacional, 2000), y el vocabulario académico general que tiene un significado específico en el contexto de las ciencias, como los conceptos de *materia* y *espacio*.

A pesar de que las investigaciones demuestran que el uso del enfoque basado en la indagación para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias ayuda a los estudiantes a desarrollar el lenguaje y el contenido simultáneamente (Lee y Avalos, 2002), muchos maestros lo encuentran desafiante. Las investigaciones también demuestran que, a través de un enfoque basado en el proceso, en actividades científicas prácticas, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento y razonamiento de orden superior. Adicionalmente, la enseñanza de las ciencias basada en la indagación y en actividades prácticas brinda oportunidades para que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de los conceptos científicos, a medida que usan el lenguaje académico, para un aprendizaje auténtico y significativo (Fradd *et al.*, 2002).

Sin embargo, algunas investigaciones indican que hay factores internos y externos que restringen la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias. Los factores externos incluyen tiempo, dinero, recursos, manejo de la disciplina en el aula, apoyo de la comunidad escolar y cierta diversidad en los estudiantes. Entre los factores internos están la preparación académica de los maestros, así como la confianza en sí mismos y las actitudes que poseen hacia la enseñanza de las ciencias (Lee y Houseal, 2003).

En los últimos treinta años muy poco ha cambiado en lo que respecta a los obstáculos que

los maestros afrontan cuando enseñan ciencias. El tiempo es una restricción que los maestros afrontan cuando tratan de incluir las ciencias en su enseñanza diaria, especialmente con el reciente movimiento de reforma educativa hacia los estándares de calidad estatales y locales. El tiempo dedicado a las ciencias en los grados de primaria varía por estado, por escuela dentro del estado y por nivel del grado (Finson, Beaver y Cramond, 1995). Sin embargo, la falta de tiempo para la planeación y la preparación de actividades prácticas para la enseñanza de las ciencias basada en la indagación, parecen ser el mayor de los obstáculos que los maestros enfrentan.

Otras limitaciones incluyen restricciones financieras a nivel de la escuela, lo cual tiende a influenciar el tipo de orientación práctica disponible para la enseñanza de las ciencias (Stefanich y Dodd, 1994). En el mejor de los casos, sin los libros apropiados y equipo científico, la enseñanza de las ciencias se hace superficial. Frecuentemente hay falta de apoyo de los administradores para la enseñanza de las ciencias, ya que se enfatiza en la enseñanza del lenguaje y de las matemáticas, asociada a los exámenes estandarizados de alto impacto. El manejo de la disciplina en el aula es otro motivo de preocupación para algunos maestros, porque no están cómodos con las actividades prácticas promovidas por la enseñanza de las ciencias basada en la indagación, en especial por el poco tiempo que se le dedica a la enseñanza de esta disciplina (Lee y Houseal, 2003). Además, los maestros se enfrentan a trabajar con estudiantes de una segunda lengua con diferentes niveles de suficiencia lingüística. Muchos de estos maestros poseen conocimientos limitados sobre cómo satisfacer de la mejor manera las necesidades lingüísticas y académicas de estos estudiantes.

Las investigaciones demuestran que entre las restricciones internas que los maestros afrontan están la falta de conocimiento del contenido académico y la falta de confianza en sí mismos para enseñar ciencias. Su conocimiento

previo de conceptos científicos limitado obliga, a muchos maestros, a enseñar menos ciencias. En lugar de cambiar su pedagogía, justifican su dependencia de los libros de texto de ciencias, argumentando que de todas maneras no hay tiempo para enseñar ciencias utilizando una metodología científica práctica. Para estos maestros, la ciencia está basada sólo en el vocabulario y la memorización de datos del libro de texto adoptado por el estado (Lee, Fradd y Sutman, 1995).

Otras restricciones internas relacionadas con la enseñanza de las ciencias son la experiencia previa con la enseñanza de las ciencias, el conocimiento del contenido científico y los estilos personales de enseñanza que los maestros tienen. Muchos maestros enseñan ciencias basados en sus experiencias previas con la enseñanza de éstas, usando actividades prácticas (Ginn y Watters, 1999), y cuando la enseñanza se hace problemática, regresan a los patrones de práctica y a las estrategias con las que se sienten cómodos en su práctica pedagógica (Lee y Housel, 2003), en lugar de basar su enseñanza en una pedagogía de las ciencias actual, avanzada y motivadora.

La interacción entre la indagación científica y el desarrollo del lenguaje académico

Los maestros de estudiantes de una segunda lengua se enfrentan con el desafío de ayudarles a mejorar la suficiencia en el segundo idioma, para que puedan desarrollar las tareas escolares tan bien como lo hacen los nativos de la lengua. Estos estudiantes necesitan aprender cómo desenvolverse en diferentes espacios de interacción social y cognitiva en el segundo idioma, para realizar no sólo las tareas orales, sino también las que requieren la lectura y la escritura (Peregory y Boyle, 2005). Si se espera que los estudiantes estén capacitados para usar el idioma escrito y el oral formalmente y con propósitos académicos, sus maestros necesitan tener una comprensión profunda de los procesos de adquisición de una segunda lengua y de las estrategias para el desarrollo de la

literacidad. Además, precisan de sensibilidad para trabajar con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. El lenguaje académico es el componente principal para poder leer y escribir las tareas escolares de manera efectiva. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades del lenguaje académico en ciencias no ha sido el centro de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias en todo el país (Lee, 2002). Se le ha dado, más bien, énfasis al desarrollo del vocabulario. Existe un limitado número de investigaciones que estudian las prácticas de los maestros en esta área. Este artículo trata de describir cómo esta maestra de tercer grado genera oportunidades para facilitar el crecimiento en el lenguaje académico de sus estudiantes en ciencias, tanto en inglés como en español.

Hay muchas condiciones que son necesarias para que los maestros reduzcan la brecha de desempeño entre los hablantes nativos de la lengua (en la mayoría de los casos, de inglés) y los estudiantes que están aprendiendo ese idioma como segunda lengua. Si los maestros no saben acercarse a las necesidades de sus estudiantes de una segunda lengua en las clases de área de contenido, tales como ciencias, los estudiantes no podrán tener éxito en la escuela. El Consejo Nacional de Investigaciones (2000) ha sugerido que un ambiente de estudio basado en la indagación anima a los estudiantes a aprender ciencia, a hacer ciencia y a aprender acerca de ella. Entre las condiciones para el desempeño eficaz de los maestros está la habilidad para aplicar instrucción diferenciada, mediante una planeación pensada y colaborativa, basada en la enseñanza en espiral reflexiva, la habilidad de planear tópicos interdisciplinarios alrededor de temas y una comprensión del aprendizaje basado en la indagación (Lee, 2002).

Análisis de la comprensión esencial de la práctica pedagógica de la maestra Lee

La práctica de la maestra Lee demuestra lo que es posible hacer cuando la indagación autén-

tica y la literacidad académica se entrelazan de manera experta en el contexto de la enseñanza de las ciencias llevada a cabo en dos idiomas. De acuerdo con Benner, Tanner y Chesla, un profesional hábil es aquel que demuestra "una interacción compleja de varios dominios del conocimiento" (1996: 388). La maestra Lee ha demostrado una visión compleja de su propia práctica, reflejada en la complejidad de las actividades de enseñanza diseñadas para sus estudiantes, así como también mediante algunos de los comentarios que hizo en sus entrevistas acerca de sus limitaciones y condiciones como maestra de una segunda lengua. Las habilidades profesionales con las que cuenta la maestra Lee para asumir su práctica pueden haber sido afectadas por dos tipos de desarrollo profesional: el programa de preparación de maestros y los cursos de educación y entrenamiento provistos por el distrito a los que asistió. En sus entrevistas, ella explicó que pocos cursos de educación superior y programas la prepararon para la profesión de maestra con estudiantes de habilidades lingüísticas y culturales diversas, aunque los estudios reforzaron el conocimiento del contenido científico que ella había adquirido en años de aprendizaje previo. De la misma manera, el entrenamiento formal e informal recibido en las escuelas la ha provisto con recursos limitados para mejorar su práctica pedagógica con estudiantes de una segunda lengua. Por el contrario, las charlas y las observaciones de maestros expertos han sido buenas fuentes de información que la han ayudado a reflexionar y a transformar su práctica pedagógica.

Por otra parte, las experiencias personales y educativas presentes y pasadas de la maestra Lee son parte esencial de la comprensión de su práctica pedagógica. Su conocimiento claro del sistema escolar en las escuelas privadas y públicas de su país natal, sus habilidades lingüísticas en español y sus esfuerzos para aprender inglés como segunda lengua en Estados Unidos fueron importantes para su práctica. Además, su exposición a la indagación científica cuando era niña, fomentada por su

madre bióloga y cultivada mediante la interacción con sus hermanos en la selva nicaragüense, la proveyó de conocimientos previos esenciales. Por último, la práctica pedagógica de la maestra Lee ha sido influenciada por la presente situación de un sistema educativo manejado por estándares, que desconoce las habilidades de los maestros y crea un conflicto entre lo que ella sabe que es bueno para los alumnos y lo que se espera que les enseñe de acuerdo con las medidas estandarizadas. Todos esos factores son parte esencial de su comprensión sobre su práctica pedagógica y se ven reflejados en su práctica escolar.

Por esta razón, como explican Dall'Alba y Sadberg, es importante entender que la práctica varía dependiendo del contexto y que un desempeño hábil del maestro es también particular a cada contexto, que a su vez es condicionado por todos los factores arriba mencionados. La interacción de estos factores demuestra la naturaleza pluralista y dinámica de la práctica pedagógica (Dall'Alba y Sandberg, 2006). Por ejemplo, la maestra Lee ha desarrollado una comprensión acerca del crecimiento de las plantas a través de su interpretación personal, la cual ha sido moldeada por su conocimiento pasado y presente, así también como por las experiencias en ambos mundos, en el que vive y en el que fue a la escuela.

Además, es importante discutir el movimiento cíclico del concepto de comprensión esencial de la práctica pedagógica. Dall'Alba y Sanberg (2006) sugieren que el movimiento cíclico de este concepto ocurre porque el maestro, a medida que interpreta cada nuevo evento de enseñanza, reproduce algunas comprensiones previas. Así mismo, sugieren que, como los maestros tienen diferentes ideas sobre su práctica, el desarrollo de habilidades profesionales dentro de una misma práctica pedagógica también varía. Esto nos ayuda a entender por qué algunos maestros son más hábiles que otros, aun cuando han tenido experiencias y antecedentes educativos similares. Por ejemplo, con el tiempo, algunos maestros

pueden haber demostrado un desarrollo considerable de sus habilidades de enseñanza, pero nunca haber transformado su práctica. La maestra Lee ha demostrado, a través del análisis de datos, que ella ha logrado ambos en diferentes niveles. Ella se ha esforzado por encontrar maneras de mejorar sus habilidades en conferencias y cursos de extensión en educación, y también ha transformado su forma de enseñar con la reflexión sobre su propia práctica, mediante un nivel de cuestionamiento profundo. La maestra Lee ha reflexionado sobre su modo de enseñar, enfocándose en las necesidades de sus estudiantes y usando el material adoptado por la escuela como punto de partida para la enseñanza del contenido de los estándares esenciales que los estudiantes necesitan aprender.

Un ejemplo de ese nivel de comprensión de la práctica pedagógica de la maestra Lee es el nivel de sofisticación con el cual ella seleccionó el vocabulario que los estudiantes necesitan aprender para expresar un significado particular en un área de contenido específico. La siguiente transcripción ejemplifica esta discusión:

Maestra Lee: Necesitamos practicar la mejor manera de escribir oraciones que puedan expresar el significado de las ideas que hemos aprendido acerca del tema. Veamos... ¿Cómo sabemos la edad de un árbol?

Estudiante 3: Ayer cuando vimos el tronco vimos los anillos... Los anillos dicen la edad de un árbol.

M. L.: Bien... y... ¿Cómo son los anillos?

E4: Los anillos son grandes y pequeños.

M. L.: ¿Los anillos son *grandes* o *anchos*...? ¿Qué palabra expresa mejor lo que queremos decir acerca de los anillos?

E2: Anchos...

M. L.: Bien, voy a escribir aquí la palabra *ancho*, en rojo, para denotar que hay otra palabra que expresa mejor el significado de lo que queremos decir. Y, ¿qué más sabemos acerca del tamaño de los anillos? (2006, L OBS 9).¹

La selección de la palabra "ancho" demuestra cómo la maestra Lee entendió las necesidades de sus estudiantes y cómo usó ese conocimiento en su práctica. En otras palabras, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica es entender cuál es nuestra comprensión de ésta y cómo se refleja en el nivel de compromiso en la práctica diaria y en las situaciones de aprendizaje que se dan desde la planeación hasta la ejecución y la reflexión de las mismas.

Marco constructivista para la enseñanza del lenguaje y las ciencias

El papel del constructivismo en relación con el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias es de particular importancia para este estudio, porque muestra la manera como los maestros y los estudiantes participan en la construcción colaborativa del conocimiento sobre el lenguaje y el contenido científico. Tobin (2000) define

1 Las siguientes son las convenciones para leer la referencia de las transcripciones:

- (2006, L I 1):
 - Año 2006
 - L: marca el apellido de la maestra: Lee.
 - I: tipo de recolección de datos: entrevista (*interview*).
 - 1: número de la entrevista.
- (2007, L OBS, 23 (128), *Audio-taped*):
 - 2007: Año en que fue hecha la observación.
 - L: El nombre de la maestra: Lee.
 - OBS: tipo de recolección de datos: observación de clase.
 - (128) línea específica de la transcripción a la que se hace referencia.

el *constructivismo* como una forma de pensar cómo los estudiantes pueden aprender más efectivamente, teniendo en cuenta las condiciones particulares donde se presenta el evento de aprendizaje; cómo los otros pueden mediar en el aprendizaje de éstos y cómo las actividades o tareas propuestas por el maestro ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento necesario construido a través de su propia experiencia. Tobin sugiere que los maestros con una perspectiva constructivista deben tener en cuenta lo que los estudiantes saben y pueden hacer, la manera como construyen significados mediante la interacción en el aula y el uso de objetos, y cómo pueden verificar su conocimiento y recibir retroalimentación del profesor. En su análisis del constructivismo en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, Tobin incluye dos conceptos importantes para discutir: la *reflexión* sobre la enseñanza de las ciencias y el papel de la *interacción* en el aprendizaje de éstas.

En primer lugar, se refiere a la importancia de la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza de conceptos científicos. La maestra Lee demuestra este aspecto cuando explica:

El distrito te entrega un formato fijo con una rutina que todos deben seguir, pero la mayoría del tiempo hay que hacer mucho más que esto. Necesitas fragmentar esta información para que los estudiantes puedan entender mejor los conceptos o enseñar de nuevo lo que no se haya aprendido, para construir una base que ayude a los estudiantes a entender ideas científicas nuevas y abstractas (2007, L I 2).

En esta cita es evidente que el marco de acción de la maestra Lee involucra varios pasos. Ella ha revisado el formato de la rutina entregado por el distrito y ha agregado información y actividades necesarias. Además, ha utilizado técnicas de enseñanza para mejorar la comprensión de ideas complejas. Luego, la maestra Lee nos muestra la importancia de fragmentar la información o de enseñar de nuevo

algunos conceptos basados en las necesidades de los estudiantes. Este tipo de enseñanza le ha permitido, a ella, construir una base sólida para que sus estudiantes pudieran entender los nuevos conceptos y participar activamente en la exploración científica.

Una segunda idea resaltada por Tobin (2000) se refiere a la importancia del proceso social a través de la *interacción* en la construcción del conocimiento científico. Ésta se puede ver en la transcripción de una conversación entre la maestra Lee y sus estudiantes alrededor del concepto de *crecimiento de las plantas*. Los datos muestran que la maestra Lee y sus estudiantes coparticiparon como comunidad de aprendices en la construcción de conocimiento científico. Los estudiantes usaron su conocimiento previo y fueron capaces de construir un concepto científico:

M. L.: Yo me pregunto si semillas diferentes crecen de manera diferente...

E1: ¡Sííí!, porque en mi bolsa puse diferentes semillas y no todas crecieron.

E2: Pero yo puse todos frijoles, pero no crecieron todas...

E3: Pero en el "*field*" [el campo] las plantas crecen a la misma vez... Yo lo veo cuando voy a ayudar a mi papa al "*field*" (2007, L OBS 27).

Las ideas constructivistas presentadas por Tobin ofrecen un marco claro para la exploración de la práctica escolar y para entender la planeación y la ejecución de la manera de enseñar de la maestra Lee. Merino y Hammond (2001) también han influenciado el análisis de las actividades de enseñanza científica presentadas aquí. En la práctica educativa, ellos ven el constructivismo como un *continuum*. La implementación real de una perspectiva constructivista por los maestros puede ir desde un enfoque constructivista puro, en el cual la pregunta que los estudiantes quieren resolver, el método que usan para la investigación, los datos recolectados y el análisis que hacen, son generados por los estudiantes y negociados

con el maestro, hasta un enfoque más transmisionista, donde el profesor le da a los estudiantes la información que necesitan para completar la tarea. Veo la manera de enseñar de la maestra Lee en un punto intermedio entre estos dos extremos del constructivismo. Ella permite que sus estudiantes exploren ideas de su interés pero, a la vez, los provee con una estructura y una guía clara para que esto pueda ocurrir. La maestra Lee selecciona los temas a estudiar, pero los estudiantes tienen la libertad de moverse en diferentes proyectos de interés, siempre asociados con los temas seleccionados por ella.

En lo que respecta al desarrollo lingüístico, la maestra Lee estructura sus actividades de enseñanza de manera efectiva, para enfocarse en aspectos lingüísticos específicos y darles múltiples frases y preguntas metacognitivas, como: “¿Me pregunto si todas las semillas germinarán de la misma manera?” (2007, *L Audio-taped* OBS 27 (13) o “¿Cuál podría ser otra explicación del porqué las semillas se pusieron negras?” (2007, *L Audio-taped* OBS 27 (128)). Este tipo de mediación por parte del maestro permitió el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, a la vez que los estudiantes hablaban sobre el lenguaje, a través del lenguaje, en el contexto de las ciencias. Merino y Hammond proponen un modelo que ellos llaman “constructivismo adaptado”, un enfoque interdisciplinario alrededor de temas a los que se le integran otras áreas de contenido mediante una serie de lecciones sobre ciencias. Con un enfoque comunicativo,

[...] los estudiantes participan primero en actividades guiadas por el profesor, que contextualiza las tareas a elaborar usando técnicas comunicativas y la lengua materna de estos. Luego, los estudiantes se involucran con otra serie de actividades que están orientadas a las preguntas que ellos quieren resolver (2001: 2).

Aunque siempre hay una revisión del conocimiento previo de los estudiantes antes de rea-

lizar cualquier experimento o actividad, el maestro dirige el inicio de la indagación y luego les da a los estudiantes mayor autonomía sobre qué y cómo realizan su investigación. Por ejemplo, en el salón de clase de la maestra Lee, los estudiantes aprenden a construir un ambiente diferente para que la semilla pueda seguir creciendo. Después de varios días de observación de la semilla en su nuevo ambiente, los estudiantes discutieron qué habían aprendido. Los grupos compartieron sus hallazgos sobre cuál semilla creció más y bajo qué condiciones. Luego, “presentaron informes orales y a veces escritos sobre su indagación a toda la clase” (julio de 2007, conversación telefónica con la maestra Lee), usando el lenguaje de los científicos. Este tipo de aprendizaje basado en la indagación también ayuda a la construcción de esquemas y al desarrollo cognitivo. Las actividades diseñadas bajo este enfoque de enseñanza abren espacios para reflexionar sobre el conocimiento de los conceptos científicos y cómo comprobar ideas. Mediante habilidades de pensamiento crítico, la maestra Lee generó oportunidades, al invitar a los estudiantes a observar, discutir y demostrar su conocimiento usando el lenguaje académico, mientras participaban en la discusión sobre el concepto de *crecimiento de las plantas*.

Análisis de la interacción entre la indagación científica y el desarrollo del lenguaje académico

Una *actividad de enseñanza* es definida por Freeman y Johnson (2005) como un acto de aprendizaje complejo en el cual muchas cosas están pasando en secuencia o simultáneamente. La actividad usada para ejemplificar la interacción entre la indagación científica y el desarrollo del lenguaje académico fue organizada alrededor del tema del crecimiento de las plantas y hacía parte de un plan más completo sobre el concepto de *ecosistemas*. En esta actividad, los estudiantes estaban explorando simultáneamente conceptos científicos, desarrollando lenguaje y habilidades de pensamiento superior,

en la interacción con el maestro, otros estudiantes y objetos. El lenguaje es el medio con el cual se discutieron y aprendieron los conceptos científicos y las ciencias fueron el contenido en el que fue usado el lenguaje.

Esta interacción dinámica entre lenguaje y contenido en un contexto apoyado por una perspectiva constructivista le brinda, a la maestra Lee y a sus estudiantes, el marco para un aprendizaje y una enseñanza efectiva de los conceptos académicos en un nivel más elevado que el que podría generarse con una perspectiva transmisionista de la enseñanza de las ciencias. Al analizar la exploración científica sobre el crecimiento de las plantas descrita en este texto, se pueden identificar diversas estrategias y enfoques de enseñanza: aprendizaje cooperativo, preguntas de orden superior, conexiones con el conocimiento previo, conocimiento metalingüístico de vocabulario específico de contenido y el desarrollo de habilidades de indagación para la exploración y la investigación en el aula.

El maestro se convierte en un mediador, a través de la interacción con todo el grupo y los grupos pequeños, una de las características esenciales del aprendizaje y la enseñanza constructivista. La discusión comienza fomentando las habilidades de observación de los estudiantes:

M. L.: Por favor, saquen sus jardines de bolsillo para hacer las observaciones sobre el crecimiento de las semillas. Abran sus jardines con mucho cuidado y seleccionen una semilla que quieran observar en detalle. Una vez que seleccionen la semilla, ábranla con mucho cuidado para poder reconocer sus partes y poder observar y coleccionar datos como lo hacen los botánicos. Recuerden que los científicos observan, escuchan, identifican, analizan y demuestran sus observaciones. ¿Qué observan al abrir sus jardines?

E1: No todas las semillas germinaron (2007, *L Audio-taped OBS 27*).

Las técnicas de preguntas activan el proceso mental de los estudiantes en los niveles cognitivo y metacognitivo. Las preguntas de la maestra activaron el conocimiento previo de los estudiantes y dieron pie a sus predicciones acerca de la razón por la cual algunas semillas germinaron y otras no, teniendo en cuenta su experiencia personal con el tema:

M. L.: Entonces, Juan, tú piensas que de acuerdo a tus observaciones en el campo, las semillas que son iguales crecen al mismo tiempo....

E4: Sí.

M. L.: Muy bien; durante el tiempo que estemos estudiando las semillas, debes tratar de confirmar esa idea sobre el crecimiento de las plantas y compartirla con la clase, porque es una observación muy importante. Ahora, empleando la gráfica de observación, escriban sus observaciones, sus predicciones, usando lenguaje descriptivo y dibujen lo que ven. ¿Pueden describir las partes que ven de la semilla? (2007, *L Audio-taped OBS 27*).

La maestra Lee exploró el conocimiento previo de sus estudiantes y lo usó para modificar el próximo paso en el aprendizaje de éstos. También aprovechó la oportunidad para explorar el conocimiento metalingüístico del vocabulario, mediante el uso de un lenguaje descriptivo. La discusión ayudó a contextualizar el nuevo aprendizaje que se estaba dando a través de esta actividad. La maestra Lee también fomentó las habilidades de indagación, al hacer preguntas de tipo "me pregunto por qué", de tal manera que sus estudiantes pudieran continuar su exploración y el desarrollo de conceptos.

Una vez que los estudiantes fueron divididos en grupos, ellos discutieron los conceptos aprendidos en la exploración de las partes de

las plantas y su crecimiento. Durante la discusión, la maestra Lee actuó como toda una maestra constructivista de lenguaje; activó el proceso cognitivo de los estudiantes con una pregunta inquietante, que promovió el desarrollo de sus conceptos:

M. L.: Tal vez, escriban sus ideas y luego tendrán que investigarlas para poder confirmar sus predicciones y observaciones como hacen los científicos. Entonces, ¿qué es lo que ustedes notaron que ha pasado durante estos días en que la semilla ha estado germinando en sus jardines de bolsillo?

E1: Las semillas crecieron diferentes (2007, L *Audio-taped* OBS 27).

La maestra Lee usó cada momento de conversación que tuvo con sus estudiantes para promover en desarrollo del lenguaje académico, enfocándose en el vocabulario específico de contenido apropiado para expresar ideas científicas:

E1: La mía tiene como una plantita adentro... yo veo la hoja...

M. L.: ¿Alguien sabe el nombre de esa parte de la semilla?

E2: Se llama "plántula".

M. L.: Muy bien, Francisco. ¿La puedes describir?

E2: Es de color más claro que lo de dentro de la semilla y tiene dos hojas suaves y pequeñas. También se ve como un tallo pequeño...

M. L.: ¿Pueden describir otras partes de la planta? Pueden leer las graficas del salón si es que no se acuerdan algunas palabras en español...

E1: La mía tiene una raíz cortita y tallo... (2007, L *Audio-taped* OBS 27).

También orientó a sus estudiantes a encontrar hipótesis alternas u otras explicaciones a los resultados de los experimentos:

E1: Se murieron.... se pusieron negras.

M. L.: ¿Cuál podría ser otra explicación

de por qué que las semillas se pusieron negras?

E3: Por la agua [sic].

E4: Juan les puso mucho agua [sic] (2007, L *Audio-taped* OBS 27).

La maestra Lee también generó oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral en dos niveles académicos: a nivel lexical, reutilizando el vocabulario sobre cómo germinan las semillas, pero también a nivel discursivo y metacognitivo, para desarrollar un argumento:

M. L.: ¿Qué creen ustedes que hubiera pasado si hubiéramos puesto los jardines a la sombra, en lugar de ponerlos a la luz y al calor?

E4: Se hubieran muerto todas las semillas... puesto negras...

E2: No, yo creo que hubieran crecido...

E1: No sé..., se hubieran muerto..., podridas (2007, L *Audio-taped* OBS 27).

La complejidad de esta actividad de enseñanza muestra la comprensión que la maestra Lee tiene sobre su práctica pedagógica. Ella ha demostrado una perspectiva compleja sobre el aprendizaje y la enseñanza mediante las actividades detalladas que ha diseñado para sus estudiantes. La maestra Lee utiliza el plan de estudios como una plataforma, pero tiene una comprensión clara de las habilidades de sus estudiantes.

Las fortalezas de la maestra Lee son muchas. Ella tiene una comprensión profunda de la indagación científica, resultado de su exposición temprana a la exploración de las ciencias y su educación en el área; es consciente de sus habilidades lingüísticas en la segunda lengua y sigue trabajando para mejorarlas; entiende la importancia de que sus estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas con el uso de organizadores gráficos, de técnicas para hacer preguntas y de explicaciones académicas sobre conceptos científicos abstractos. Además, tiene un vocabulario académico bien desarrollado en ambos idiomas, lo que

fortalece su enseñanza y les brinda a sus estudiantes un recurso valioso a medida que modela y usa este lenguaje con ellos.

Algunos de los retos de la maestra Lee tienen que ver con el plan de estudios estructurado que debe manipular para enseñar, a sus estudiantes, lo que ellos deben saber, con un alto nivel en el desarrollo de contenidos y en el lenguaje académico. El énfasis excesivo en lenguaje y en matemáticas en el plan de estudios escolar, que descuida otras áreas de contenido como las ciencias naturales y sociales, hacen que la maestra Lee organice espacios alternos en su clase de lenguaje para reforzar conceptos científicos que les ayuden a los estudiantes a completar los requerimientos en ciencias y encontrar un equilibrio entre el constructivismo puro y una perspectiva transmisionista en su manera de enseñar.

Sin embargo, la maestra Lee tiene mucho que ofrecer al campo educativo. La comprensión clara de su práctica pedagógica genera parámetros acerca de lo que se necesita para la preparación de futuros maestros, así como para el desarrollo profesional que se les ofrece a los maestros en este campo.

Referencias bibliográficas

Benner, P., C. A. Tanner y C. A. Chesla, 1996, *Expertise in Nursing Practice: Caring, Clinical Judgment, and Ethics*, Nueva York, Springer.

Cummins, J. 1989, "Language and literacy acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-31.

Cuevas, P., O. Lee, J. Hart y R. Deaktor, 2005, "Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 42, núm. 3, pp. 337-357.

Dall'Alba, G. y J. Sanberg, 2006, "Unveiling professional development: A critical review of stage models", *Review of Educational Research*, Fall, vol. 76, núm. 3, pp. 383-412.

Finson, K. D., J. B. Beaver y B. L. Cramond, 1995, "Development and field tests of a checklist for the draw-a-scientist test", *School Science and Mathematics*, vol. 95, núm. 4, pp. 195-205.

Fradd, S. H. y O. Lee, 1995, "Science for all: A promise or a pipe dream?", *Bilingual Research Journal*, vol. 19, núm. 2, pp. 261-278.

Fradd, S. H.; O. Lee, F. X. Sutman y K. Saxton, M. 2002, "Materials development promoting science inquiry with English language learners: A case study", *Bilingual Research Journal*, vol. 25, núm. 4, pp. 479-501.

Freeman, D. y K. Johnson, 2005, "Toward linking teacher knowledge and student learning", en: Diane Tedick, ed., *Second Language Teacher Education. International Perspectives*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 73-95.

Ginns, I. S. y J. J. Watters, 1999, "Beginning elementary school teachers and the effective teaching of science", *Journal of Science Teacher Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 287-313.

Howard, E., J. Sugarman y D. Christian, 2003, *Trends in Two-Way Immersion Education: A Review of the Research*, Baltimore, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Lee, O., 2002, "Science inquiry for elementary students from diverse backgrounds", en: W. G. Secada, ed., *Review of Research in Education*, Washington, DC, American Educational Research Association, vol. 26, pp. 23-69.

Lee, O. y S. H. Fradd, 1996, "Literacy skills in science performance among linguistically and culturally diverse students", *Science Education*, vol. 80, pp. 651-671.

_, 1998, "Science for all, including students from non-English language backgrounds", *Educational Researcher*, vol. 27, núm. 3, pp. 12-21.

Lee, O., S. H. Fradd y Sutman, F. X, 1995, "Science knowledge and cognitivestrategy use among culturally and linguistically diverse students", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 32, pp. 797-816.

- Lee, C. y A. Houseal, 2003, "Self-efficacy, standards and benchmarks as factors in teaching elementary school science", *Journal of Elementary Science Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 37-55.
- Lee, O, y Avalos, M, 2002, "Promoting science instruction and assessment for English language learners", *The Electronic Journal of Science Education*, vol. 7, núm. 2, December.
- Merino, B. y L. Hammond, 2001, "How do teachers facilitate writing for bilingual learners in 'shelter constructivist' science", *The Electronic Journal of Literacy and Science*, <http://ejlts.ucdavis.edu/archives/bilingualism/merino.htm>, consulta: 5 de octubre de 2005.
- National Center for Education Statistics, 1997, *Time spent teaching core academic subjects in elementary schools: Comparisons across community, school, teacher, and student characteristics*, Washington, DC, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- National Research Council, 2000, *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*, Washington, DC, National Academy Press.
- Peregory, S. F. y O. F. Boyle, 2005, *Reading, Writing and Learning in ESL: A Resource Book for k-12 Teachers*, Boston, MA, Pearson Education, Inc.
- Rumberger, R. y Scarcella, R, 2000, "Academic English", *Linguistic Minority Research Institute Newsletter*, núm. 1, University of California, Santa Barbara, pp. 1-2.
- Scarcella, R, 2003, "Academic English: A conceptual framework, Tech.Rep. 2003-1", California, The University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell, M. y M. Achugar, 2003, "Learning language and learning history: A functional linguistic approach", *TESOL Journal*, vol. 12, núm. 2, Summer 2003.
- Stefanich, G. P. y J. Egelston-Dodd, eds., 1994, *Improving Science Instruction for Students with Disabilities: Proceedings of a Working Conference on Science for Persons with Disabilities*, Cedar Falls, University of Northern Iowa.
- Stoddart, T., A. Pinal, M. Latzke y D. Canaday, 2002, "Integrating inquiry science and language development for English language learners", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, núm. 8, pp. 664-687.
- Tobin, K., 2000, "Constructivism in science education: Moving on...", en: D. C. Phillips, ed., *Constructivism in education*, NSSE Yearbook, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press, pp. 227-253.

Referencia

Mercuri, Sandra, "¿Están los maestros preparando a sus estudiantes para un mundo globalizado? Poniendo en práctica lo que sabemos para apoyar el desarrollo del lenguaje académico de los estudiantes bilingües", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 141-153.

Original recibido: abril 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés

Alma Dolores Rodríguez*
Traducido por: José Manuel Ocampo**



Resumen

Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés
Critical Literacy and Culturally Relevant Literature: A Combination that Empowers English Learners

Este artículo propone el uso de literatura culturalmente relevante para desarrollar la literacidad crítica como parte de la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Así mismo, explica el método de lectura creativa, un enfoque holístico de la formación en literacidad, desarrollado por Alma Flor Ada, para proporcionar a los aprendices de inglés una formación en literacidad crítica. Además, sugiere cómo usar literatura culturalmente relevante en la aplicación de dicho método de lectura.

Abstract

This paper proposes the use of culturally relevant literature in order to develop critical literacy as part of teaching English as a second or foreign language. It is also explained here a method of creative reading. This method is an all-encompassing approach to literacy which was developed by Alma Flor Ada to grant English learners access to a critical literacy. Finally, it is suggested how to use culturally relevant literature in the application of such a reading method.

Résumé

Cet article propose l'usage de littérature culturellement remarquable pour développer l'alphabétisation critique comme partie de l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue ou langue étrangère. Également il explique la méthode de lecture créative, une approche holistique de la formation en alphabétisation, développée par Alma Flor Ada, pour fournir aux apprentis d'anglais une formation en alphabétisation critique. De plus, il suggère la manière d'utiliser la littérature culturellement importante dans l'application de cette méthode de lecture.

Palabras clave

Enseñanza del inglés, literacidad crítica, literatura culturalmente relevante, método de lectura creativa
Teaching of English, Critical Literacy, Culturally Relevant Literature, Method of Creative Reading.

* Doctora en Educación, profesora asistente de la Universidad de Texas, Brownsville.
E-mail: Alma.Rodriguez@utb.edu

** Docente asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, Medellín.
E-mail: joey_ocampo@yahoo.com

El inglés se ha convertido en un idioma global. Más y más países están incorporando la enseñanza de inglés en sus currículos y la promueven desde una edad temprana. La "fiebre del inglés" se está esparciendo por todo el mundo (Krashen, 2003: 1).

La "fiebre del inglés" es evidente tanto en países de habla inglesa como en países no angloparlantes, donde se están estableciendo hablantes de otros idiomas. Freeman y Freeman (1998: 55-61) y Krashen (2000: 23-24, 2003: 6) señalan que la enseñanza de inglés en diferentes escenarios y contextos presenta retos distintos. Por un lado, enseñar inglés como segunda lengua (ISL), es decir, en un país donde éste sea el idioma oficial, implica la eminente necesidad de adquirirlo tan pronto como sea posible (Krashen, 2003: 6). Los estudiantes de inglés como segunda lengua pueden estar motivados para adquirir el inglés para encajar y ser aceptados por la sociedad (Krashen, 2000: 23-24). Por otro lado, enseñar inglés como lengua extranjera (ILE), es decir, en un país donde éste no es el idioma dominante, puede suponer retos de diferente naturaleza. Por ejemplo, podría ser difícil para los profesores acceder a una variedad de materiales de enseñanza actualizados; podrían tener dificultades para obtener capacitación en propuestas de enseñanza recientes, y los estudiantes podrían no estar motivados a aprender inglés si no ven la necesidad inmediata de adquirir el idioma (Freeman y Freeman, 1998: 55-61).

A pesar de las diferencias entre los contextos de enseñanza de inglés como segunda lengua (EISL) e inglés como una lengua extranjera (EILE), la enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas puede ser implementada bajo parámetros similares. Krashen (2003) expone el porqué de una propuesta de enseñanza de inglés basada en la investigación y fundamentada en ofrecer información comprensible, incluyendo "lectura recreativa" (p. 6). Freeman y Freeman (1998) añaden que los estudiantes adquieren una segunda lengua más fácilmente cuando las lecciones están centradas en ellos

y cuando encuentran "significado y propósito" en la enseñanza, que cuando ésta es irrelevante y distante (p. xii). Valorar y desarrollar las lenguas maternas de los estudiantes también contribuye de manera positiva a la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 2003: 4; Freeman y Freeman, 1998: 192-240). Los estudiantes deberían llegar a ser bilingües y capaces de desenvolverse de forma crítica y efectiva con la lectura y la escritura en dos lenguas. Cummins (2000) sostiene que, además de la biliteracidad, los estudiantes deberían desarrollar la "literacidad crítica" (p. 9). Si la "fiebre del inglés" se está esparciendo debido al creciente deseo de ampliar las oportunidades de los estudiantes en la vida, entonces la literacidad crítica puede ser un vehículo para desarrollar la conciencia de los estudiantes sobre el poder que poseen para transformar su realidad.

Este artículo discute la relevancia de la literacidad crítica y cómo se puede alcanzar la biliteracidad crítica. También se presenta la lectura creativa, método de enseñanza de lectura desarrollado por Alma Flor Ada (1987: 97-111) para promover la literacidad crítica. La última sección de este artículo propone una aplicación del método de lectura desarrollado por Ada, a través de libros en inglés culturalmente relevantes, para proporcionar, a los aprendices de inglés, una enseñanza centrada en el estudiante e información comprensible.

Literacidad crítica

La literacidad crítica surgió de la pedagogía crítica y sirve a un propósito similar (Nieto y Bode, 2008: 57). Uno de los defensores más conocidos de la pedagogía crítica, Paulo Freire, cree en despertar la conciencia de los estudiantes sobre las posibilidades que existen en el mundo para que, en vez de conformarse, puedan tomar acciones con el fin de transformar sus vidas (McLaren, 2007: 22-31). La literacidad crítica, como componente de la pedagogía crítica,

ca, se centra en el lenguaje (Nieto y Bode, 2008: 57), no sólo para decodificar las palabras escritas, sino para interpretar y analizar el mundo (Cummins, 2000). Shor define la literacidad crítica como “el uso del lenguaje que cuestiona la construcción social del individuo” (1999: 4).

La lectura es fundamental para el desarrollo de la literacidad crítica. Freire (1983) propone que la lectura involucra una constante interacción entre el texto y el contexto. Él afirma que la comprensión del mundo es un prerrequisito para la lectura y que ésta lleva a la interpretación del mundo. Es decir, para decodificar lo que hay en la página, los individuos tienen que tener una comprensión clara del contexto en el cual el texto está escrito y de las ideas presentadas. Esto, a su vez, permite al individuo actuar en el mundo, incorporando lo que leyó. Al describir los recuerdos de su propio proceso para llegar a manejar la lectura y la escritura de manera efectiva, Freire enfatiza en la importancia de lo familiar, de lo que constituía su mundo. Señala que le enseñaron a leer usando las palabras e ideas de su contexto cercano, de sus experiencias en la niñez. Puntualiza que haber aprendido a leer en el contexto de lo que le era familiar fue ventajoso; esto le permitió hacer la conexión entre la palabra impresa y el mundo.

Si se utilizara el mismo enfoque para enseñar lectura en lengua materna, en los programas de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, los educadores podrían no sólo fomentar la literacidad crítica, sino también la biliteracidad crítica. La literacidad crítica es un medio para transformar vidas, así como muchos consideran que el aprender inglés sirve para el mismo propósito. La biliteracidad crítica podría, entonces, permitir a los estudiantes ser conscientes de las posibilidades que tienen en frente en sus mundos familiares, así como en el competitivo mundo de habla inglesa.

Literatura culturalmente relevante

El concepto de Freire de iniciar el proceso de literacidad usando contextos familiares para los aprendices puede ser aplicado también a la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Freeman, Freeman y Freeman (2003) y Freeman y Freeman (2004) señalan la importancia de incluir libros culturalmente relevantes entre los materiales usados para enseñar inglés. Los *libros culturalmente relevantes* son aquellos en los cuales los personajes se parecen a los aprendices, en origen étnico, género y edad. Los escenarios donde estas historias suceden son familiares para ellos y las experiencias allí narradas son similares a las suyas. En muchas ocasiones, estas historias tratan sobre temas contemporáneos. Sin embargo, un libro no puede ser culturalmente relevante para un estudiante en todos sus aspectos. Un libro puede ser relevante para algunos respecto a la edad de los personajes y el escenario, mientras el mismo puede serlo para otros con respecto al género de los personajes y las experiencias narradas en la historia.

Aunque muchos libros culturalmente relevantes están escritos en la lengua materna de los estudiantes, hay literatura escrita en inglés por autores que comparten la misma procedencia o las mismas experiencias de los estudiantes. Por esto, hay muchos libros en inglés que son relevantes para estudiantes de diversos orígenes culturales y étnicos. Los libros culturalmente relevantes escritos en la lengua materna de los estudiantes son importantes, ya que es altamente recomendado que cualquier programa de enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera esté apoyado por el desarrollo de la lengua materna y la cultura del estudiante (Cummins, 2000: 12; Freeman y Freeman, 1998: 192-240; Krashen, 2000: 22-23, 2003: 4, 2004: 6). Además, el uso de literatura culturalmente relevante escrita en inglés presenta dos beneficios para la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera: provee información comprensible y facilita la enseñanza centrada en el estudiante.

Información comprensible

Krashen (2004) explica la relevancia de la *información comprensible* en la adquisición de una segunda lengua, mediante su hipótesis de la comprensión, a la cual solía referirse como *hipótesis de la información*. Él afirma que los idiomas son sólo adquiridos cuando somos capaces de entender los mensajes. La adquisición es un proceso natural que se da a través de la exposición a la lengua en situaciones significativas. Un ambiente que permite a los aprendices dar sentido a lo que se dice en la segunda lengua fomenta la adquisición de ésta. Por tanto, los profesores del inglés como segunda lengua deberían esforzarse por hacer su instrucción en el idioma lo más comprensible que se pueda para sus estudiantes.

Krashen recomienda que la literatura usada en la enseñanza de inglés como lengua extranjera debe reflejar la cultura del "mundo de habla inglesa" (2004: 8), lo que en realidad es de gran importancia para establecer conexiones entre el idioma y sus usos. No obstante, tal literatura puede ser complementada con literatura culturalmente relevante. No toda la literatura usada en las clases de inglés debe ser culturalmente relevante para los estudiantes, pero al menos parte de ella debería serlo.

La literatura culturalmente relevante habla de gente, lugares y eventos familiares. Los aprendices de inglés pueden identificarse con tales características del texto, comprendiéndolo mejor. Así, la literatura culturalmente relevante proporciona información comprensible. Los aprendices de inglés comprenden mejor los textos escritos cuando se ayudan de su conocimiento previo y su familiaridad con los eventos presentados en el texto.

Enseñanza centrada en el estudiante

Freeman y Freeman (1998: 88-125) abogan por una *enseñanza centrada en el estudiante* en la enseñanza de inglés como segunda lengua o len-

gua extranjera. Ellos afirman que la enseñanza debería enfocarse en los intereses de los estudiantes y estar fundada en su conocimiento previo y experiencias. Cuando la enseñanza se centra en los estudiantes, ellos se interesan más en las lecciones, y su motivación a participar de manera activa en clase aumenta. Por esto, este tipo de enseñanza permite a los estudiantes desarrollar suficiencia en la lengua, al tiempo que participan de una enseñanza significativa que encuentran relevante para sus vidas. La enseñanza centrada en los estudiantes contribuye a mejorar su autoestima, ya que se exploran sus intereses y se sienten parte activa de las actividades de aprendizaje.

La literatura culturalmente relevante facilita la enseñanza centrada en el estudiante, promoviendo su compromiso en las lecciones. Cuando los aprendices de inglés se relacionan con los personajes y los eventos de una historia, su motivación para leer aumenta. Cuando las actividades que promueven el desarrollo del inglés están vinculadas con los eventos y los personajes de la literatura culturalmente relevante, los aprendices de inglés se motivan a participar de forma activa, porque su conocimiento previo y sus experiencias incrementan su autoestima y la confianza en sí mismos. Los estudiantes perciben la enseñanza de inglés como significativa y relevante para sus vidas; por eso, muestran más interés en las lecciones, se comprometen con su aprendizaje y se motivan a leer en inglés (Freeman, Freeman y Freeman, 2003; Freeman y Freeman, 2004).

Como ya ha sido mencionado antes, la lectura, según Freire (1983), requiere hacer conexiones entre el texto y el contexto. La literatura culturalmente relevante provee el contexto familiar que los aprendices de inglés necesitan para comprender el texto y llegar a desenvolverse de modo crítico y efectivo a través de la lectura y la escritura en inglés. Cummins (2000), partiendo de las ideas de Freire, sostiene que los aprendices de inglés no sólo deberían desarrollar literacidad, sino también literacidad crítica. Cummins propone *usar el*

método de lectura creativa para desarrollar literacidad crítica en los aprendices de lenguas.

El método de lectura creativa

Ada (1987) desarrolló un método de enseñanza de lectura basado en el trabajo de Freire: el *método de lectura creativa*, cuya propuesta busca ofrecer a los estudiantes de inglés una enseñanza de la lectura relevante para sus vidas. Este método es una propuesta holística para la enseñanza de la literacidad. Se basa en involucrar a los estudiantes en diálogos desarrollados a partir de la literatura y validar así sus experiencias y pensamientos. Los diálogos llevan a los estudiantes a analizar, de forma crítica, la literatura y sus propias realidades. Ellos exploran grandes oportunidades para cambiar su futuro.

El método está compuesto de cuatro fases. Ada explica cada fase por separado, así como lo hace este artículo, pero aclara que cuando los individuos leen, las fases pueden llevarse a cabo simultáneamente.

Durante la *fase descriptiva* se espera que los estudiantes entiendan la información presentada en el texto. Los profesores preguntan sobre los hechos expuestos o narrados por el autor. El diálogo se centra en la comprensión literal del texto, lo cual no es diferente a lo que comúnmente sucede en las clases de lectura (Ada, 1987).

Pero el método de lectura creativa va más allá de la comprensión literal del texto. En la *fase de interpretación personal*, los profesores hacen preguntas que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias y personalidades. Los estudiantes participan en diálogos para comparar las situaciones presentadas por el autor con las situaciones que les son familiares. Los aprendices de inglés interpretan el texto usando sus propias identidades como punto de referencia. La autoestima de los estudiantes aumenta, porque su vida y

sus experiencias se convierten en un componente importante del proceso de lectura (Ada, 1987).

Durante la *fase crítica*, los estudiantes evalúan la información presentada por el autor. Los profesores hacen preguntas que les permitan aceptar o rechazar las ideas contenidas en el texto. El diálogo requiere que los estudiantes piensen críticamente, con el fin de hacer juicios basados en su conocimiento y experiencias. Las preguntas hechas también promueven el desarrollo de posiciones alternas a las del autor (Ada, 1987).

Por último, en la fase creativa, los estudiantes “toman decisiones para mejorar y enriquecer sus vidas” (p. 105). Los profesores hacen preguntas y promueven discusiones en las cuales los estudiantes identifican aspectos de sus vidas que podrían transformar. La fase creativa genera oportunidades para que los estudiantes actúen en el contexto de sus propias realidades, de sus propios mundos; son estimulados a hacer buenas elecciones para dirigir su vida hacia donde sueñan (Ada, 1987).

Ada afirma que la calidad de los materiales de lectura usados con los aprendices de inglés es importante para una enseñanza de la lectura exitosa. Ella argumenta que “los materiales de lectura deben ser bien escritos, maravillosamente ilustrados y cautivadores” (p. 99). Muchos libros culturalmente relevantes tienen estas características; este tipo de literatura es bastante cautivadora. Los libros culturalmente relevantes para niños tienen ilustraciones hermosas, que muestran caras y lugares familiares que son descritos de manera elocuente en el texto.

Sugerencias de aplicación

Este aparte presenta ejemplos de literatura culturalmente relevante que puede ser usada para involucrar a los aprendices de inglés en el método de lectura creativa. Diferentes libros serán mencionados a medida que cada fase de

este método sea tratada, pero los aprendices de inglés deben participar en diálogos pertinentes a cada una de las cuatro fases del método con cada libro explorado.

Fase descriptiva

Los profesores de inglés deben buscar libros que sean relevantes para sus estudiantes. Por ejemplo, los profesores de estudiantes caribeños o de ascendencia caribeña pueden leer *A Doll for Navidades* (Santiago, 1996) con sus estudiantes. Este libro narra una historia de navidad en la niñez de la autora en Puerto Rico. Ella tenía siete años y nunca había tenido una muñeca. Esa navidad, ella les había pedido a los Tres Reyes Magos una muñeca, pero su hermanita la recibió en vez de ella. Esta emotiva historia transmite los sentimientos de una jovencita forzada a madurar por ser la hermana mayor. Las hermosas ilustraciones de Enrique Sánchez retratan la calidez del paisaje y de la gente del Caribe. La familiaridad con el escenario o las situaciones descritas les permitirán a los estudiantes involucrarse en el diálogo descriptivo. Algunas preguntas que los profesores podrían hacer son: ¿sobre qué es la historia? ¿Dónde pasa la historia? ¿Cómo se siente Esmeralda? ¿Por qué?

Los profesores de aprendices de inglés japoneses pueden recurrir a libros de Allen Say, como *Grandfather's Journey* (1993). En este libro, el autor e ilustrador comparte la historia de inmigración de su abuelo, de Japón a Estados Unidos. La exquisitez del material artístico le da vida a los personajes y lugares. Los niños inmigrantes que aprenden inglés como segunda lengua en un país nuevo pueden relacionarse con las experiencias narradas en la historia. Los profesores pueden promover el diálogo descriptivo, pidiendo a los estudiantes que determinen cuándo ocurrió la historia y que creen la cronología de los eventos más importantes en la vida del abuelo de Say.

Los aprendices de inglés que viven o han vivido en áreas desérticas pueden relacionarse con

el cuento de Pat Mora, *The Desert is my Mother / El desierto es mi madre* (1994). El lenguaje poético y las ilustraciones de Daniel Lechón muestran el desierto como un lugar mágico. Preguntas como: ¿cómo el desierto se burla del personaje principal? ¿Cómo la asusta? ¿Cómo la abriga o la cura?, les permitirán, a los aprendices de inglés, involucrarse en la fase descriptiva del método de lectura creativa.

Fase de interpretación personal

Los libros de Leyla Torres son de gran ayuda para aprendices de inglés colombianos. *Saturday Sancocho* (1995) cuenta la historia de María Lili, a quien le encanta comer el sancocho que su abuela hace todos los sábados. Pero un sábado en que sus abuelos no tienen dinero para los ingredientes, María Lili y su abuela salen al mercado en busca de los ingredientes y allí intercambian una docena de huevos por todos los ingredientes necesarios para preparar el delicioso sancocho. La fase de interpretación personal del método de lectura creativa puede facilitarse mediante preguntas como: ¿a quién le gusta comer sancocho? ¿Quién hace sancocho en su familia? ¿Alguna vez ustedes o alguien que ustedes conocen ha estado en la situación de no tener dinero para comprar algo que quieren o necesitan?

The Kite Festival (Torres, 2004) describe los eventos que sucedieron cuando una familia sale de viaje por carretera y llegan a San Vicente, Colombia. Allí había un festival de cometas y Fernando, el personaje principal, no tenía una cometa para participar. Las siguientes son algunas preguntas que pueden promover la discusión durante la fase de interpretación personal: ¿alguna vez has viajado por carretera? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Alguna vez has hecho una cometa? ¿Has volado una? ¿Alguna vez has improvisado para crear algo en una forma no tradicional?

El libro *Snapshots from the Wedding* (Soto, 1997) puede ser culturalmente relevante para aprendices de inglés mejicanos o de origen méxico-

americano. La historia es narrada por Maya, la pajecita de la boda, y se lee como si ella estuviera pasando las hojas de un álbum de fotos de una boda, describiendo todo y a todos en las fotos. La gente, las tradiciones y la comida descritas en el libro e ilustradas por Stephanie García pueden ser familiares para muchos niños méjico-americanos. Las divertidas actividades en que Maya y los otros niños participan durante la boda, como “deslizarse por el corredor, sin zapatos” (p. 23) y “correr por las escaleras” (p.24), pueden ser familiares para niños de diversos orígenes culturales. Los profesores pueden promover el diálogo de interpretación personal preguntando a los estudiantes si alguna vez han estado en una boda. Los estudiantes pueden comparar y contrastar las bodas a las que han asistido, con la que la historia presenta.

Fase crítica

El método de lectura creativa lleva a los niños desde la comprensión literal del texto, pasando por el establecimiento de conexiones con el mismo, hasta involucrarlos en el análisis crítico de las situaciones presentadas.

El libro *Benjamin and the Word / Benjamín y la palabra* (Olivas, 2005) presenta la lucha por la que tiene que pasar el hijo de un padre méjico-americano y de una madre ruso-americana el día en que un buen amigo le dice una mala palabra. El padre de Benjamín le ayuda a analizar el problema. Al reflexionar sobre la situación, Benjamín reconoce que James probablemente lo hirió para “sentirse mejor, como si él fuera el ganador” (p. 21). Su padre le explica que, en ocasiones, la gente usa malas palabras para tratar de herir a quienes son diferentes a ellos. Benjamín decide que aún quiere ser amigo de James y busca una forma de resolver el problema. Los aprendices de inglés pueden involucrarse en un análisis crítico de este libro, determinando si ésta es una situación común en sus escuelas. Los profesores pueden preguntar qué grupos de niños son malos con otros y por qué. Los estudiantes pueden parti-

cipar en diálogos sobre quiénes son considerados diferentes, qué los hace diferentes y si es apropiado tratar mal a las personas que son diferentes.

The Rainbow Tulip (Mora, 1999) cuenta la historia de Estelita, como se la llama en casa, o Stella, en la escuela, quien se pone un colorido disfraz de tulipán para el desfile de mayo de la escuela. Todas las chicas de la clase usaban disfraces de tulipán, pero el suyo era diferente: el de ella era el único tulipán de colores. El disfraz de colores de Estelita es sólo una representación de su lucha interna con el hecho de que su madre, a quien ama muchísimo, es diferente a las madres de las otras niñas. La elocuente narrativa de Mora transmite efectivamente los sentimientos y las emociones de Estelita (la madre de la autora). Las delicadas ilustraciones de Elizabeth Sayles adornan esta conmovedora historia de aceptación y el “agridulce” sentimiento de ser diferente (p. 27). Éstas son algunas preguntas que pueden promover el análisis crítico de esta historia por parte de los aprendices de inglés: ¿algunas veces los niños desean que sus padres sean diferentes? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Los niños deberían avergonzarse de sus familias? ¿Los niños deberían estar orgullosos de sus padres? ¿Por qué? ¿Puede alguien, como Estelita, amar y respetar a sus padres y su herencia y aún querer que ellos sean diferentes?

Pedrito's Day (Garay, 1997) narra un día en la vida de Pedrito, un niño que trabaja lustrando zapatos. Su padre se fue al norte en busca de empleo. Mientras Pedrito estaba trabajando en el mercado, como todos los días, su tía le dio dinero para que buscara cambio. En el camino, los otros niños lo invitaron a jugar fútbol. Él no pudo resistir la tentación y aceptó. “Todos ellos sabían que debían estar trabajando” (p. 16), pero se dejaron llevar. Cuando terminaron de jugar, Pedrito se dio cuenta de que había perdido el dinero de su tía. Pensó en varias excusas para darle, pero decidió pagar el dinero. Pedrito le pagó a su tía con el dinero que había estado ahorrando para comprar una

bicicleta. Cuando la familia recibe dinero de su padre, la madre de Pedrito decide que es hora de comprarle a Pedrito una bicicleta. El autor e ilustrador, Luis Garay, de origen nicaragüense, narra magníficamente esta historia. Su narrativa e ilustraciones permiten, al lector, entender la realidad de la pobreza, la madurez y el tomar buenas decisiones. Durante la fase crítica, los profesores pueden centrar la atención de los estudiantes en el hecho de que Pedrito debía ir al mercado a trabajar todos los días. Los profesores pueden hacer las siguientes preguntas: ¿ustedes creen que Pedrito estudia? ¿Todos los niños deberían estudiar? ¿Por qué? ¿Qué causó el problema de Pedrito? ¿Qué debió haber hecho Pedrito de forma diferente? Pedrito había estado trabajando duro y guardando dinero para comprar una bicicleta: ¿acaso hizo lo correcto? ¿Debió haberle entregado el dinero a su tía? ¿Debió haber mentido, como lo había pensado? ¿Por qué creen ustedes que su madre lo premió, usando el dinero que su padre envió para comprarle una bicicleta?

Fase creativa

El proceso de lectura creativa no está completo si los estudiantes no se involucran en la transformación de sus realidades. *En My Very Own Room / Mi propio cuartito* (2000) Amada Irma Pérez cuenta su experiencia de niñez, al ser la mayor de seis hijos y tener que compartir una habitación con sus cinco hermanos menores. Amada quiere tener un cuarto para ella sola, "más que nada en el mundo" (p. 2). No contenta con su situación, lucha por transformar una bodega en su propio cuartito, con la ayuda de toda su familia. Los aprendices de inglés pueden involucrarse en un diálogo creativo discutiendo sobre situaciones en sus vidas con las que no están contentos y que pueden mejorar con dirección y decisión. Los estudiantes pueden analizar las formas en las que la niña de la historia unió recursos para lograr su objetivo, y también pueden hacer una lluvia de ideas sobre las maneras en que pueden hacer lo mismo para alcanzar sus propias metas.

Tomás and the Library Lady (Mora, 1997) narra un evento en la niñez del Dr. Tomás Rivera, cuyos padres eran trabajadores emigrantes, y solían ir de Texas a Iowa y regresar para trabajar en los campos. La historia sucede en un verano en Iowa, cuando Tomás descubre la magia de la lectura, motivado por una bibliotecaria. El Dr. Rivera transformó su vida a través de la educación. Se hizo escritor, catedrático y administrador universitario. Usando este libro, los profesores de inglés pueden motivar a sus estudiantes hacia la lectura. Los estudiantes pueden descubrir que la lectura es crucial para llegar a ser educado y que la educación es un medio para transformar vidas.

The Streets are Free (Kurusa, 1985) está basado en la historia real de unos niños del barrio San José de la Urbina, en Caracas, Venezuela. El autor comienza por explicar cómo se desarrollaron los barrios más pobres de Caracas y elocuentemente continúa describiendo la pobreza y la opresión. Las ilustraciones de Monika Doppert muestran, con precisión, la vida en los guetos más pobres de América Latina. Los niños de San José no tenían un lugar para jugar, así que pensaron en la forma de pedirle al alcalde que les ayudara. Presionado por un reportero, el alcalde hizo promesas que luego no cumplió. Los niños aprendieron de forma difícil que no era fácil hacer que sus voces fueran escuchadas. Sin ceder, los niños, apoyados por sus familias y vecinos, construyeron el parque ellos mismos. Usando los personajes del libro como ejemplo, los profesores pueden pedir a sus estudiantes de inglés que identifiquen formas en las que pueden manifestar su opinión y pedir que sus derechos sean respetados. Los estudiantes pueden identificar problemas que les gustaría fueran resueltos en sus comunidades; ellos deben darse cuenta de que es importante no darse por vencido fácilmente, sino perseverar para alcanzar sus ideales.

Where Fireflies Dance / Ahí, donde bailan las luciérnagas de Corpi (1997) narra diferentes experiencias de la niñez que la autora, Lucha Corpi,

vivió en su natal Jáltipan, México. Las aventuras de Lucha y su hermano van desde atreverse a entrar a una casa embrujada, escuchar música afuera de un bar y ser sorprendidos por su madre, hasta escuchar las maravillosas historias de su abuela. Una de las historias más significativas que Lucha aprendió de su abuela fue la de entender que “el destino es hacer lo que naciste para hacer” (p. 22) y que es importante averiguar qué es. El libro termina contando cómo la autora deja su pueblo natal en busca de su destino y ahora es una escritora que tiene muy buenos recuerdos de su niñez y su familia. Este libro motiva a los aprendices de inglés a descubrir su destino. Los profesores pueden invitar a sus estudiantes a reflexionar sobre sus sueños y sus deseos más fervientes. Teniendo a Lucha Corpi como ejemplo, los aprendices de inglés pueden darse cuenta de que es posible convertir sus destinos en una experiencia positiva y gratificante, que les permitirá traducir sus sueños en objetivos concretos. Los estudiantes pueden involucrarse en diálogos para esbozar sus planes, especificando pasos y hechos importantes que necesitarán cumplir para realizar sus vidas.

El método de lectura creativa proporciona a los estudiantes una oportunidad para desarrollar la literacidad crítica, al comparar la literatura con sus vidas y analizarla de forma crítica para actuar en su mundo. El uso de libros culturalmente relevantes facilita el proceso, al proveer contextos familiares con los cuales los estudiantes se pueden relacionar. Los libros culturalmente relevantes escritos en inglés proveen información comprensible y facilitan la enseñanza centrada en el estudiante, elementos esenciales en el desarrollo del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Los aprendices de inglés pueden llegar a desarrollar la biliteracidad crítica, si ésta es fomentada no sólo en su lengua materna, sino también en inglés. La literacidad crítica empoderará a los aprendices de inglés, al permitirles tomar control de sus vidas y moldear su futuro.

Referencias bibliográficas

- Ada, A. F., 1987, “Creative reading: A relevant methodology for language minority children”, en: *Theory, Research and Application: Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education*, Denver, CO, Eric Document Reproduction Service No. ED. 019 518, pp. 97-111.
- Corpi, L., 1997, *Where Fireflies Dance / Ahí donde bailan las luciérnagas*, San Francisco, Children's Book Press.
- Cummins, J., 2000, “Biliteracy, empowerment, and transformative pedagogy”, en: J. V. Tinajero y R. A. DeVillar, eds., *The Power of Two Languages 2000: Effective Dual Language Use Across the Curriculum*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 9-19.
- Freeman Y., A. Freeman y D. Freeman, 2003, “Home run books: Connecting students to culturally relevant texts”, *NABE News*, ene.-feb., pp. 5-12.
- Freeman Y. y D. Freeman 1998, *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Freeman Y., y Freeman D., 2004, “Connecting students to culturally relevant texts”, *Talking Points*, abr.-may., pp. 7-11.
- Freire, P., 1983, “The importance of the act of reading”, *Journal of Education*, vol. 165, num. 1, pp. 5-11.
- Garay, L., 1997, *Pedrito's Day*, Nueva York, Orchard Books.
- Krashen, S., 2000, “The two goals of bilingual education: Development of academic English and heritage language development”, en: J. V. Tinajero y R. A. DeVillar, eds., *The Power of Two Languages 2000: Effective Dual Language Use Across the Curriculum*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 20-29.
- _, 2003, “Dealing with English fever”, Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching, English Teachers' Association / ROC, Taipei, Taiwan, *Stephen D. Krashen*, [en línea], disponible en: <http://www.sdkrashen.com/articles/fever/index.html>, consulta: 5 de septiembre de 2007.

- _, 2004, "Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions", Paper presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, English Teachers Association of the Republic of China, Taipei, Taiwan, *Stephen D. Krashen*, [en línea], disponible en: http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/01.html, consulta: 5 de septiembre de 2007.
- Kurusa, 1985, *The Streets are Free*, Ontario, Annick Press.
- McLaren, P., 2007, "A pedagogy of possibility", en: A. C. Ornstein, E. F. Pajak y S. B. Ornstein, eds., *Contemporary Issues in Curriculum*, 4.ª ed., Boston, Allyn y Bacon, pp. 22-31.
- Mora, P., 1994, *The Desert is my Mother / El desierto es mi madre*, Houston, TX, Piñata Books.
- _, 1997, *Tomás and the Library Lady*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- _, 1999, *The Rainbow Tulip*, Nueva York, Viking.
- Nieto, S. y P. Bode, 2008, *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 5.ª ed., Boston, Allyn y Bacon.
- Olivas, D., 2005, *Benjamin and the Word / Benjamín y la palabra*, Houston, TX, Piñata Books.
- Pérez, A. I., 2000, *My Very Own Room / Mi propio cuartito*, San Francisco, Children's Book Press.
- Santiago, E., 1996, *A Doll for Navidades*, Nueva York, Scholastic.
- Say, A., 1993, *Grandfather's Journey*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Shor, I., 1999, "What is critical literacy?", *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, vol. 1 issue 4, Lesley University, [en línea], disponible en: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>, consulta: 25 de junio de 2008.
- Soto, G., 1997, *Snapshots from the Wedding*, Nueva York, PaperStar.
- Torres, L., 1995, *Saturday Sancocho*, Nueva York, Farrar Straus Giroux.
- _, 2004, *The Kite Festival*, Nueva York, Farrar Straus Giroux.

Referencia

Rodríguez, Alma Dolores, "Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 155-164.

Original recibido: noviembre 2007

Aceptado: enero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües

Ángela K. Salmon*



Resumen

Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües
Theoretical Considerations in Developing Adequate Practices towards Building Literacy Skills in Bilingual Preschool Children

Este artículo aclara conceptos relacionados con la adquisición o el aprendizaje de una segunda lengua y sus implicaciones en programas de párvulos. Se hace una revisión de teorías actuales que explican la adquisición natural del lenguaje de un niño y las implicaciones en una segunda lengua. A partir del análisis de teorías e investigaciones recientes en el campo de la educación bilingüe y la lectoescritura, la autora resalta la importancia de crear contextos que favorezcan la adquisición del lenguaje, la lectura y escritura. Para esto, es importante conocer los fondos de conocimiento del niño o conocimientos relacionados con la vida diaria y su familia, con el fin de valorar los antecedentes socio-culturales y lingüísticos del niño como base fundamental para crear un aula centrada en el estudiante.

Abstract

This paper explores the notions related to the acquisition or learning of a second language, and the implications of such a learning/acquisition process in preschool programs. Current theories explaining the process of natural language acquisition by children are explained, as well as the implications of a second language. After analyzing recent theories and research on bilingual education and literacy, the author highlights the importance of creating contexts favorable to the acquisition of language, reading and writing skills. The key element to create a classroom centered on the student is to be able to gauge the social, cultural and linguistic backgrounds of children. It is thus important to be familiar with the child's family environment, and his/her knowledge of everyday life.

Résumé

Cet article éclaire des concepts concernant l'acquisition ou l'apprentissage d'une deuxième langue et ses implications dans les programmes du jardin d'enfants. Une révision de théories courantes est faite et lesquelles expliquent l'acquisition naturelle de la langue d'un enfant et les implications dans une deuxième langue. A partir de l'analyse de théories et des recherches récentes dans le champ de l'éducation bilingue et la lecto-écriture, l'auteur met en évidence l'importance de créer des contextes qui favorisent l'acquisition de la langue, la lecture et l'écriture. Pour cela, c'est important de connaître les fonds de la connaissance de l'enfant ou des connaissances mis en rapport avec la vie quotidienne et sa famille, afin d'évaluer les antécédents socioculturels et linguistiques de l'enfant comme principe de base pour créer une salle de classe centré sur l'étudiant.

Palabras clave

Lectoescritura, fondos de conocimiento, segundo idioma, idioma extranjero, adquisición del lenguaje, aprendizaje del lenguaje, contextos bilingües
Literacy, Knowledge Background, Second Language, Foreign Language, Language Acquisition, Language Learning, Bilingual Contexts.

* Doctora en Educación, Profesora de la Universidad Internacional de la Florida (FIU).
E-mail: salmona@fiu.edu

En tiempos de globalización, el conocimiento y el uso de un idioma, aparte de la lengua materna, se han convertido en una necesidad. La fuerza laboral requiere de individuos que hablen más de una lengua. Además, el alto índice de migración de campesinos indígenas a las ciudades grandes o de ciudadanos de países en vía de desarrollo a países industrializados —donde se habla otra lengua— está generando, en los maestros, un alto interés por conocer y explorar prácticas adecuadas en la enseñanza-aprendizaje en niños bilingües. Este artículo centra su atención en el contexto de prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en lectores y escritores emergentes bilingües.

Idioma extranjero o segundo idioma

La diferencia entre idioma extranjero y segundo idioma surge del contexto en el que el individuo se desenvuelve. El aprendizaje de un idioma extranjero, como sugiere el término “extranjero”, se refiere a individuos que, dentro del contexto de origen donde se habla un idioma materno —como el español, por ejemplo—, aprenden otro idioma proveniente de otro lugar. Tal es el caso de países de América Latina donde el inglés, de modo particular, se ha convertido en un idioma extranjero de alta demanda. En este caso, la lengua extranjera no es un medio de comunicación inmediata en la comunidad, a no ser que la persona esté inmersa en un ambiente en el que se requiera la utilización de esta lengua. Por su parte, el aprendizaje de una segunda lengua incluye a individuos que han adquirido la lengua materna de sus padres y que han aprendido o están en el proceso de aprender la lengua oficial o predominante en el medio donde viven. Ecuador, por ejemplo, es un país multilingüe, donde el español es el idioma oficial, pero coexisten catorce idiomas indígenas. En tal caso, la Constitución Nacional (citada por Torres, 2005) reconoce el derecho de los indígenas de aprender su idioma materno. En este sentido, para estos ciudadanos, el español constituye una segunda lengua.

En países como Estados Unidos, el tema de inglés como segunda lengua ocupa un lugar importante en las investigaciones, debido a la proliferación de emigrantes de otros países, sobre todo de América Latina. En este ámbito, los maestros tienen en sus manos el reto y la responsabilidad de velar por el éxito académico de sus estudiantes, puesto que el sistema de exámenes estandarizados es el que determina el aprovechamiento de las escuelas. Los niños que no dominan lo que Chamot y O'Malley (1987) definen como *aprendizaje académico de lenguaje cognitivo* (CALLA, por su sigla en inglés) obviamente están en desventaja y, por ende, las escuelas sufren las consecuencias, muchas veces, de tipo económico. Éste es un tema muy debatido, debido a las secuelas negativas que este sistema ha provocado en los estudiantes que hablan un idioma diferente al idioma oficial. Lógicamente, estas circunstancias obligan al maestro a investigar los caminos adecuados para la enseñanza de un segundo idioma y a considerar sus implicaciones en el campo académico, en forma particular, en la lectoescritura y la matemática.

Contextos y programas

Es preciso hacer una distinción entre idioma extranjero y segundo idioma, porque a partir de esta diferenciación se puede plantear mejor un programa. La concepción teórica y filosófica sobre el aprendizaje de un idioma extranjero o de un segundo idioma es lo que determina el camino a seguir. Vale destacar que la edad de los individuos y el contexto en el que se desenvuelven son importantes en la concepción del enfoque que guiará el proceso de aprendizaje. El contexto donde está inmerso el niño también determina la relación entre el uso de la lengua 1 (L1) y la lengua 2 (L2). Las claves ambientales permiten al individuo predecir y desarrollar el lenguaje. Cuando la enseñanza del idioma está fuera de contexto, su adquisición es más difícil y sus bases no son fuertes. De igual manera, los estándares deben estar sujetos a la realidad de cada comunidad. En Estados Unidos, por ejemplo, no se

puede llegar a un consenso sobre el medio más apropiado para la enseñanza de una segunda lengua, porque cada lugar es diferente. De acuerdo con el censo (United States Census Bureau, 2008), en Miami, Florida, donde actualmente el 71,1% de los niños que entran a kindergarten hablan español, un programa doble de lenguaje —mitad en español y mitad en inglés— funciona bastante bien; mientras que en lugares de Estados Unidos, donde el porcentaje de niños que hablan un idioma diferente al inglés llega a un 10%, la realidad es distinta. Además, si consideramos que, dentro de ese 10%, hay niños que hablan español, ruso, árabe y chino, la instrucción del segundo idioma tomará otra dirección.

Los legisladores no pueden apartarse de la investigación en el área de educación, en particular en lo relacionado con el aprendizaje de un segundo idioma. La adopción de modelos extranjeros no siempre es lo mejor, porque las realidades son diferentes en cada contexto. Históricamente, las decisiones sobre el uso de un segundo idioma han tenido relación con necesidades de tipo político y militar. Es recomendable que quienes toman decisiones relacionadas con la educación caminen de la mano con quienes conducen las investigaciones y desarrollan sus actividades en el campo educativo.

En países como Estados Unidos y Canadá, donde prevalece la necesidad del uso de un segundo idioma, se han llegado a clasificar los programas de acuerdo con el tipo de práctica. Las investigaciones (Hudelson, 2005) han reportado que ningún método o uso de materiales determinan tanto el aprovechamiento de la lectura en un segundo idioma, como la calidad pedagógica del docente. Por ende, la preparación del maestro desempeña un papel decisivo en el éxito del niño en la escuela. Programas que se enfocan en actividades o evaluaciones desligadas del niño suelen tener efectos negativos. El maestro que conoce los procesos de desarrollo e intereses del niño es quien mejor puede determinar lo que éste necesita.

El éxito de la lectura y la escritura en niños que crecen en medios bilingües depende de sus bases en idioma oral. A su vez, el éxito académico depende de la habilidad del niño para leer y escribir en el idioma de instrucción. Las investigaciones (Snow, Tabors y Dickinson, 2001) sostienen que el ambiente preescolar debe ser rico en lenguaje; es decir, debe contener una variedad de palabras utilizadas en conversaciones interesantes y llenas de historias y explicaciones. Es preciso entender la naturaleza del niño que aprende un segundo idioma, en un medio donde su uso es una necesidad básica de comunicación, o lo que Cummins (1991) denomina *destrezas comunicativas sociales básicas* (BICS, por su sigla en inglés).

Adquisición o aprendizaje del lenguaje

Para entender la propuesta pedagógica de este artículo, es importante analizar los fundamentos teóricos que explican cómo los niños *adquieren o aprenden* el lenguaje. Diferenciar entre adquirir o aprender un lenguaje tiene una connotación importante en el momento de tomar decisiones pedagógicas.

Krashen y Terrel (1983) sostienen que la *adquisición* lingüística es un fenómeno natural en el que el niño desarrolla un lenguaje como producto de la interacción y necesidad natural de comunicarse. El término *aprendizaje*, por otro lado, es el aprendizaje sistemático de un idioma, como ocurre en el aula de clase.

A partir de la teoría de Krashen (Krashen y Terrel, 1983) surge el llamado *enfoque natural del lenguaje*, el mismo que se materializa en cuatro etapas:

1. *Reproducción*: se refiere a la comunicación por medio de gestos y acciones.
2. *Producción temprana*: es el uso de una o dos palabras o frases cortas.
3. *Inicio del habla*: cuando los niños usan oraciones completas.
4. *Fluido inicial*: cuando los niños participan en conversaciones y logran hacer conexiones entre una narración y otra.

Quienes han adoptado este enfoque toman en consideración estas etapas para facilitar la adquisición del lenguaje.

Adquisición del lenguaje

En la historia científica se han debatido varias teorías que tratan de explicar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje (Salmon, 2001; Christie, Enz y Vukelich, 2003). Los conductistas sostienen que el niño aprende a hablar cuando trata de imitar a los adultos. Si éste fuera el caso, los niños no cometerían los errores típicos en el uso de la sintaxis o la transferencia de reglas, como ocurre en niños expuestos a una segunda lengua. Por otro lado, la posición nativista, liderada por el lingüista Chomsky (1986), defiende la idea de que los seres humanos poseemos un dispositivo para adquirir el lenguaje (DAL), que nos permite hablar, cosa que no hacen los animales. Sin embargo, las investigaciones sobre niños privados de contacto social hasta su adolescencia, como los casos de Víctor en Niño de Aveyron y Genie (Curtiss, 1977) comprueban la hipótesis de que si bien ellos tenían este dispositivo, la falta de interacción con otras personas a temprana edad —cuando el cerebro estaba en auge para permitir que se dé el lenguaje— no pudieron aprender a hablar, pese a los esfuerzos por enseñarles. Por último, los interaccionistas sostienen que la interacción entre las personas de la comunidad y el niño es un factor decisivo para que éste haga uso de su DAL y construya significados a partir de sus imitaciones iniciales. La primera infancia es la edad más crítica para la adquisición del lenguaje. La plasticidad cerebral característica de esta edad permite que el niño adquiera más de un idioma (Nelson, 2003).

Tipos de adquisición del lenguaje

Aquí tenemos en cuenta dos aspectos importantes: la adquisición simultánea y la adquisición secuencial.

— *Adquisición simultánea del lenguaje.* La adquisición del lenguaje ocurre cuando el individuo desarrolla destrezas como: el vocabulario —emántica—, la gramática —sintaxis—, los sonidos de las palabras —fonética— y la función del lenguaje —pragmática—.

Los científicos se admiran de la facilidad con la que el infante o niño pequeño puede adquirir más de un idioma a la vez. El infante, pese a que entiende en uno o más idiomas en los que está inmerso, aún no se expresa en palabras. Cuando un niño empieza a utilizar las destrezas mencionadas anteriormente para comunicarse, es considerado como hablante de un idioma nativo y, si lo hace en dos idiomas, es bilingüe (Tabors y Snow, 2006).

El bilingüismo es común en niños cuyo medio de crecimiento posee las siguientes características: cuando sus padres o familiares cercanos hablan dos idiomas; cuando el niño habla un idioma en la casa y otro distinto en el centro infantil; o cuando se habla un idioma en la casa y otro idioma en la comunidad. Cuando esto ocurre, el niño adquiere dos o más idiomas de modo simultáneo. Cualquiera que sea el contexto en que el niño esté creciendo, estará adquiriendo dos lenguas de modo simultáneo, lo que garantizará que el niño a la edad de tres años logre manejar los dos idiomas y diferenciarlos. Tabors y Snow (2006) sostienen que, bajo estas circunstancias, es muy probable que el niño muestre signos de ser un lector y escritor bilingüe emergente.

— *Adquisición secuencial del lenguaje.* La adquisición secuencial de dos lenguas sucede cuando un niño inicia el aprendizaje de un segundo idioma una vez que ha adquirido el primero. Debido a la plasticidad cerebral, mientras más temprano se exponga al niño a dos lenguas, mayor facilidad tendrá para aprender la segunda. Sin embargo, es común que el niño transfiera lo que ha aprendido en su lengua materna a una segunda lengua (Cummins, 1991).

Por ejemplo: *Miguel's house*, en inglés, significa *la casa de Miguel*; un niño que conoce la regla sintáctica en inglés dirá *Miguel's casa*. A menudo, en los niños que aprenden un segundo idioma de modo secuencial, se observa lo que se denomina *cambio de código*, es decir, al expresarse en un idioma, insertan una palabra del segundo, manteniendo la sintaxis y semántica de modo correcto. Dicen los expertos (Baker, 2000) que la estrategia de cambio de código es saludable, porque favorece la comprensión y facilita la comunicación. En la medida en que el niño se apropia del segundo idioma, dejará de utilizar esta estrategia.

Características individuales

Otro factor importante para el diseño de actividades que favorezcan el desarrollo de un segundo idioma en un niño son sus características individuales. Tabors (1997) habla de tres factores críticos que influyen en el aprendizaje de un segundo idioma:

- *El factor aptitud.* Se refiere a niños con talento para aprender un segundo idioma y adquirir competencias lingüísticas. Esto puede ser un factor genético, sobre el cual el maestro no puede intervenir.
- *El factor social.* Está relacionado con la competencia social. Un niño que tiene facilidad para relacionarse con otros niños o adultos tiene mayor facilidad para desarrollar el lenguaje, debido a su necesidad de comunicarse con otros. En el caso contrario, un niño tímido evita el contacto social y, por tanto, no hace uso del lenguaje. Si bien el maestro no puede cambiar la forma de ser de un niño, sí puede tomar en consideración estas características, para diseñar actividades en las que tanto el niño sociable como el niño tímido tengan la oportunidad de interactuar.
- *El factor psicológico.* Tiene relación con la motivación del niño para aprender un se-

gundo idioma. El maestro cumple un papel importante en la animación del niño para que haga uso del idioma.

Implicaciones pedagógicas

Para aclarar el tema de las implicaciones pedagógicas, debemos considerar los siguientes aspectos:

- *Programa centrado en el estudiante.* Un programa centrado en el estudiante basará el aprendizaje en la construcción del conocimiento a partir de la información previa y los intereses del alumno. El maestro debe ser sensible a las características individuales del niño. El adulto deberá programar sus actividades y el ambiente físico del aula, de acuerdo con los principios básicos para la adquisición del lenguaje y sus etapas, y las necesidades sociales e intelectuales del niño. Las actividades deben favorecer la interacción social en grupos pequeños, medianos y grandes. El maestro debe conocer las características individuales del niño y sus intereses, y saber dónde funciona mejor.

Estudios en niños que aprenden inglés como segunda lengua (Salmon y Truax, 1998; Salmon, 1999), demuestran que cuando el currículo se centra en el niño, éste se siente intrínsecamente motivado y con deseo de acceder al conocimiento a través de la lectura. Cuando a un niño le interesa un tema dado, no escatima ni la dificultad de un texto ni el idioma en que está escrito. El niño toma la responsabilidad de buscar a algún adulto que lo ayude y se percata de quién puede leerle en inglés o en español, en su afán de construir significados.

- *Valoración de los antecedentes culturales.* Es preciso cimentar bases fuertes de lenguaje oral para garantizar el éxito de la lectoescritura. El aspecto cultural está estrechamente ligado al lenguaje. La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (NAEYC —sigla en inglés—) (1996) sostiene

ne que es necesario reconocer que los niños están conectados de modo intelectual, lingüístico y emocional con su lengua y cultura nativa. Cuando un niño no habla el idioma oficial, esto no significa que posea alguna limitación en su pensamiento y que no pueda comunicarse de otro modo —por ejemplo, a través del arte, la música o el movimiento—. La NAEYC y la Asociación Internacional de Lectura (IRA —sigla en inglés—) recomiendan que los maestros generen diversas oportunidades para que los niños puedan expresarse. Los niños desarrollan mejor el lenguaje cuando tienen un contexto del cual aprender. El conocimiento que adquieren en su primera lengua puede ayudar a que la segunda sea mucho más fácil de comprender. La exposición a una segunda lengua es valiosa cuando a ésta se añade el bagaje lingüístico del niño y, bajo ningún concepto, se elimina la lengua materna (International Reading Association and National Association of Young Children, 1998).

Además, cuando la escuela involucra a la familia, los niños se benefician de modo significativo, porque los padres expanden el conocimiento de los niños en L1, lo que provee una sólida base en el pensamiento, que luego se revierte en L2.

Un estudio reciente en niños de bajos recursos económicos que aprenden inglés como segunda lengua (Layzer *et al.*, 2006), reveló que aquellos cuyas maestras eran bilingües, y una de sus lenguas era el español —idioma materno de muchos de ellos—, obtuvieron puntajes más altos en las pruebas de lenguaje, en comparación con niños en condiciones similares cuyas maestras sólo hablaban inglés. Este hallazgo afirma la propuesta de Krashen (1983), cuando se refiere a los beneficios de conservar la L1 en las primeras experiencias de lectura y escritura emergente. Los estudios confirman que un fuerte soporte de L1 facilita la adquisición de L2, porque el deseo del niño de expresarse o de comprender un texto no está sometido a las

limitaciones de uso del segundo idioma. Es decir que, al permitir al niño utilizar L1, se le da la oportunidad de construir conceptos y comunicarlos. En una segunda lengua, tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito se desarrollan simultáneamente. Esto se debe a que el cerebro trata de dar sentido de la totalidad. Así, L1 permite que el niño perciba la figura completa de un concepto o idea, mientras que L2 le posibilita el acceso a significados de un modo parcial. Una vez que el niño entiende la totalidad, estará en posibilidad de incorporar las partes de L2 con más facilidad.

- *Fondos de conocimiento.* En su estudio etnográfico realizado en comunidades con distintas características socio-culturales, Heath (1983) encontró que las familias de dichas comunidades llevaban a cabo prácticas exclusivas relacionadas con el lenguaje y la lectoescritura. Ya en la escuela, estas prácticas se reflejaban como debilidades y fortalezas en el rendimiento escolar de los niños.

Estudios sobre el uso de lectoescritura en la familia (Taylor, 1983; Tabors, Roach y Snow, 2001) evidencian que cada familia tiene su modo de utilizar la lectura y la escritura, lo cual tiene relación con el concepto de *fondos de conocimiento* que Luis Moll (1992) propone.

- *Ambiente de aprendizaje.* El maestro, consciente de su rol como mediador (Vigotsky, 1987) de aprendizaje, tiene la obligación de familiarizarse con los fondos de conocimiento de las familias de donde proceden sus alumnos. Es a partir de este conocimiento que el maestro puede diseñar espacios que faciliten la interacción de sus estudiantes con otros, pues el ambiente escolar tiene gran influencia en el aprendizaje.
- *Centros de aprendizaje efectivos.* Algunos estudios (Roskos y Neuman, 2006; Dickinson y Sprague, 2006) revelan que un ambiente preescolar bien diseñado puede

tener un impacto significativo en la adquisición del lenguaje y lectoescritura emergente, pues permite incrementar la calidad en la conversación y la complejidad en el vocabulario. Vigotsky (1978) sostiene que la influencia de contextos socio-culturales ayuda a crear *zonas de desarrollo próximo*; por ejemplo, durante el juego, los niños revelan un lenguaje más avanzado. Cuando un niño pretende ser un adulto, utiliza un lenguaje que usualmente no emplea. De igual manera, es a través del juego que el niño se arriesga a utilizar la segunda lengua. Según Goodman (1989), la mejor estrategia para enseñar a leer y escribir es aquella en la que los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que se sirven de estas destrezas en situaciones de juego. En este sentido, a los niños se les debe enseñar a leer y escribir de la misma manera en la que aprendieron a hablar, puesto que ellos perciben, desde temprana edad, que el lenguaje escrito es otro medio de comunicación.

A partir de la diferenciar los conceptos *adquisición y aprendizaje*, el maestro debe diseñar ambientes que favorezcan la adquisición del aprendizaje. Roskos y Neuman (2006) sostienen que en la medida en que los niños se involucren en su ambiente, adaptarán sus herramientas intelectuales al enfrentamiento de nuevas situaciones y retos, integrando el pensamiento y la acción. Para estas autoras, el ambiente es equivalente al entorno de conductas, lo que se refiere, por ejemplo, al ambiente de un banco, un hospital, o una casa, entre otros. El maestro que conoce los fondos de conocimiento de las familias de sus alumnos tiene facilidad de diseñar un centro de aprendizaje semejante al banco, hospital o la casa donde las personas utilizan la lectura y la escritura. Así, en el banco, proporcionarán papeletas de depósito, libros de cheques; en el hospital, tendrá a disposición libretas de recetas, maquetas del cuerpo humano; en la casa, tendrá libros de recetas, tarjetas de cumpleaños, etc. Ahora bien, el diseño de centros de

aprendizaje puede ser más efectivo si el maestro invita al estudiante a diseñarlo.

En cuanto a las posturas conductistas, nativistas e interaccionistas, es importante que el niño tenga modelos que imitar. El niño tiene la facilidad de hacer uso del lenguaje para comunicarse; sin embargo, el adulto cumple un papel vital, al ayudar al niño a encontrar significados en sus intentos por comunicarse. El uso de literatura infantil de calidad no deja de ser una invitación para que los niños extiendan un vocabulario nuevo al ámbito lúdico, tanto en L1 como en L2. Los niños pequeños confunden la realidad con la fantasía; por tanto, un buen libro los lleva a vivir de su imaginación. El maestro puede tomar ventaja de esta condición y diseñar centros de aprendizaje que, de una u otra manera, estén conectados con las historias favoritas de los niños.

El estudio de Roskos y Newman (2006) demuestra que el diseño del ambiente brinda un potencial muy grande para el desarrollo de la lectura y la escritura en niños pequeños. A partir de mostraciones diarias del lenguaje escrito, ya sea a través de anuncios, uso del alfabeto, instrucciones para un proyecto, etc., que son expuestos en paredes o muebles, el aula ofrece un contexto rico en lectura y escritura, que sirve de referencia cuando los niños escriben. Por otro lado, cuando el aula se asemeja a un museo, donde los niños aprenden mediante la acción, ésta cumple la función de un tercer maestro, tal como lo llaman los educadores inspirados en la reconocida experiencia pedagógica en la ciudad de Reggio Emilia, en Italia (Edwards, Gandini y Forman, 1997).

Conclusión

Es necesario diferenciar el aprendizaje de un idioma extranjero del aprendizaje de una segunda lengua. Aprender un idioma extranjero tiene una connotación diferente al apren-

dizaje de un segundo idioma, porque el primer caso, para un niño que no tiene la necesidad inmediata de usar esta lengua, se torna como algo opcional, a no ser que los adultos diseñen un contexto en el que éste sienta la necesidad social de comunicarse mediante la lengua extranjera. En cambio, el segundo caso ocurre por necesidad, para poder interactuar y comunicarse con otros. En niños pequeños, el diseño de ambientes de juego que favorezcan la interacción y la exploración del lenguaje tiene el potencial de envolver, a los niños, en actividades lúdicas que involucran el uso del lenguaje oral y escrito de modo funcional.

La diferenciación entre adquisición y aprendizaje de un idioma tiene efectos decisivos en la concepción de un programa bilingüe. El maestro que valora la adquisición natural del lenguaje en el niño creará experiencias que permitan a sus alumnos interactuar y explorar el lenguaje de modo significativo. Para ello, una revisión de los fondos de conocimiento del niño y su familia ayudarán a establecer un puente cultural y lingüístico. En edades tempranas, el ambiente desempeña el papel de otro maestro, por lo que el docente necesita diseñarlo de modo tal que los niños tengan acceso a material impreso relevante y funcional y, sobre todo, conectado a sus experiencias previas. Así mismo, el uso de literatura infantil de calidad promueve la adquisición de vocabulario nuevo y permite crear ambientes que inviten a los niños a utilizar la segunda lengua.

Referencias biblio y cibergráficas

Baker, C., 2000, *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*, Buffalo, Multicultural Matters Ltd.

Chamot A. y O'Malley, J., 1987, "The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream", *TESOL Quarterly*, núm. 21, pp. 227-249.

Chomsky, N., 1986, *Knowledge of Language*, Nueva York, Praeger.

Christie, J., B. Enz y C. Vukelich, 2003, *Teaching Language and Literacy: Preschool Through the Elementary Grades*, Boston, Allyn y Bacon.

Cummins, J., 1991, "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children", en: E. Bialystok, ed., *Language Processing in Bilingual Children*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 70-89.

Curtiss, S., 1997, *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*, Nueva York, Academic Press.

Dickinson, D. y K. Sprague, 2006, "The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families", en: S. Neuman y D. Dickinson, Eds. *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press.

Edwards, C., L. Gandini y G. Forman, 1998, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, Greenwich, CN, Ablex Publishing Corporation.

Goodman, K., 1989, *Lenguaje integral*, Mérida, Ed. Venezolana.

Heath, S., 1983, *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Hudelson, S., 2005, "Adding on English writing in a bilingual program: Revisiting and reconceptualizing the data", en: P. Matsuda y T. Silva, eds., *Second Language Writing: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

International Reading Association and National Association of Young Children, 1998, "Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Adopted 1998", *Young Children*, vol. 53, núm. 4, pp. 3-46.

Krashen, S. y T. Terrel, 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Inglewood Cliffs, NJ, Alemany Press.

Layzer, J., C. Layzer, B. Goodson y C. Price, 2006, *Evaluation of Child Care Subsidy Strategies: Findings from*

Project Upgrade in Miami-Dade County, Cambridge, MA, Abt Associates Inc.

Moll, L., 1992, "Bilingual classroom studies and community analysis", *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 2, pp. 20-24.

National Association for the Education of Young Children, 1996, "NAEYC position statement: Responding to linguistic and cultural diversity - Recommendations for effective early childhood education", *Young Children*, vol. 51, núm. 2, pp. 4-12.

Nelson, C. A., 2003, "Neural development and lifelong plasticity", en: R. M. Lerner, F. Jacobs y D. Wertlieb, eds., *Handbook of applied developmental science, Vol. 1: Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc., pp. 31-60.

Roskos, K. y S. Neuman, 2006, "Environment and its influences for early literacy teaching and learning", en: S. Neuman, y D. Dickinson, eds., *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press.

Salmon, A. K., 1999, "Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe", *Lectura y Vida*, vol. 20, núm. 4, pp. 26-35.

_, 2001, *Múltiples formas de cultivar lectores y escritores autónomos*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.
Salmon, A. y R. Truax, 1998, "Developing Child-Centered Learning", *Educational Leadership*, vol. 55, núm. 5, pp. 66-68.

Snow, C., P. Tabors y D. Dickinson, 2001, "Language development in the preschool years", en: D. K.

Dickinson y P. Tabors, eds., *Beginning Literacy with Language: Young Children learning at Home and School*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 1-26.

Tabors, P., 1997, *One Child, Two Languages*, Baltimore, Brookes.

Tabors, P., K. Roach y C. Snow, 2001, "Home language and literacy environment", en: D. Dickinson y P. Tabors, eds., *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning in Home and in School*, Baltimore, Brookes.

Tabors, P. y C. Snow, 2006, "Young bilingual children and early literacy", en: S. Neuman y D. Dickinson, eds., *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press.

Taylor, D., 1983, *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.

Torres, R. M., 2005, "Illiteracy and literacy education in Ecuador: Options for policy and practice", *Unesco*, [en línea], disponible en: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/689d8fb45d48e0f1c10a498d83f0d98

Torres_Real_options.doc, consulta: mayo de 2007.

United States Census Bureau, 2008, "Census 2000", *Factfinder*, [en línea], disponible en: <http://factfinder.census.gov/servlet/DatasetMainPageServlet>.

Vygotsky, L., 1978, *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Referencia

Salmon, Ángela K., "Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 165-173.

Original recibido: noviembre 2007

Aceptado: enero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006)



Juan Felipe Garcés Gómez*
Inés Jaramillo Jaramillo **

Resumen

De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006)

La demanda de formar maestros y maestras en una "cultura investigativa" realizada por instancias estatales y los investigadores del campo pedagógico en Colombia, exige una reflexión crítica sobre los marcos legal y teórico que determinan el ejercicio de la profesión docente en Colombia. Este artículo pretende aportar al debate mediante el análisis de la transición desde la autonomía a la estandarización referida a la calidad.

Abstract

In Colombia, governmental entities as well as researches on the field of pedagogy have expressed the need for teachers with a strong formation on the so-called "culture of investigation". This requires a critical reflection on the legal and theoretical frameworks that influence the performance of the teaching profession in our country. This article pretends to participate in this debate, by analyzing the transition from autonomy to standardization in relation to educational quality.

Résumé

La demande pour former des professeurs et professeures dans une "culture de recherche" réalisée par des institutions de l'État et les chercheurs dans le domaine pédagogique en Colombie, exige une réflexion critique concernant le cadre légal et théorique qui déterminent la pratique d'enseignant en Colombie. Cet article cherche à apporter au débat à travers l'analyse de la transition depuis l'autonomie jusqu'à la standardisation en rapport avec la qualité.

Palabras clave

*Autonomía, evaluación de calidad, Movimiento Pedagógico, estandarización de la educación
Autonomy, quality assessment, Movement Education, standardization of education*

* Candidato a doctor en educación, becario Colciencias. Docente del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia, miembro del grupo Formaph (Grupo de Investigación en Formación y Antropología Pedagógica e Histórica de la Universidad de Antioquia).

E-mail: fegarces@ayura.udea.edu.co

** Especialista en gerencia educativa, Universidad de San Buenaventura.

E-mail: inesjaram2@une.net.co

Presentación

La transformación de las prácticas educativas y el mejoramiento de la calidad de la educación son los objetivos de las reformas educativas emprendidas en la última década. La investigación de maestros y maestras, y el mejoramiento de su formación como profesionales de la educación, son las estrategias propuestas por diversas perspectivas surgidas desde el Movimiento Pedagógico y los intelectuales de la educación y la pedagogía para alcanzar tales logros (Montoya, 1995). Se busca que el maestro y la maestra tengan una mejor relación con la pedagogía, que sean intelectuales apropiados/as de su saber pedagógico y del saber que enseña, que sean crítico-reflexivos/as de su propio quehacer, de sí mismos/as como maestros y maestras, y de su entorno. Sin embargo, es lo que pretendemos mostrar aquí, hay muchas dificultades para que estas aspiraciones se hagan realidad, entre ellas, la más destacable es la hegemonía de una concepción neoliberal de la educación. Para ilustrar esta situación problemática es necesario reconocer, con Stenhouse, que

[...] si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces de disponer de tiempo y de oportunidades para el

desarrollo profesional. Con demasiada frecuencia las actuales condiciones de enseñanza propician que la supervivencia sea una preocupación más urgente que el saber (1991: 141).

La invitación, entonces, es a reflexionar sobre los avatares de la investigación de los maestros y las maestras en el contexto de las reformas educativas de las últimas décadas en Colombia, especialmente, sobre el impacto de las políticas neoliberales en la organización del sistema educativo y las condiciones para el desarrollo profesional de maestros y maestras.

La Ley General de Educación, los desafíos de la autonomía

Una vez proclamada la nueva Constitución Colombiana en 1991 —la cual replantea el aparato político y económico, promueve la modernización del Estado, reestructura las instituciones estatales, fortalece la descentralización y plantea como imperativo hacer una gran transformación de carácter educativo—, la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) promueve la formulación de un proyecto de ley general de educación como contrapeso al Plan de Apertura Educativa¹ elaborado por el Gobierno nacional, el cual sintetizaba el ideario neoliberal² y sus pretensiones privatizadoras³ de la educación. La pro-

1 El Plan de Apertura Educativa fue el plan educativo del gobierno de César Gaviria (1991-1994).

2 El ideario neoliberal fue descrito de modo preciso por Polo, del siguiente modo: “el neoliberalismo propone flexibilizar la oferta educativa, cambia el sistema de gestión del educación y el perfil profesional del profesorado, así como llevará cabo una profunda reforma curricular. Su tesis es que la escuela funciona mal a causa de la ausencia de un verdadero mercado educativo. Es preciso, por tanto, introducir la competencia interna y desarrollar un sistema que tenga como base el mérito y el esfuerzo individual, como mecanismos que garanticen la eficacia de los servicios que ofrece. Concretamente propone medidas como:

- Establecer mecanismos de control y de evaluación de la calidad de los servicios educativos.
- Articular y subordinar la producción educativa a las necesidades impuestas por el mercado laboral.
- Flexibilizar la forma de contratación y las retribuciones salariales de los docentes y, al mismo tiempo, desarrollar sistemas estatales de evaluación.
- Disminuir los gastos educativos estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficacia del sistema educativo.
- Aumentar el número de alumnos por aula para incrementar así la productividad del profesorado” (1997: 73).

3 En cuanto a la noción de privatización, es importante plantear una aclaración defendida por Polo: “En el campo educativo, cuando los neoliberales hablan de privatización no se refieren a la privatización completa del servicio,

puesta de Fecode fue acogida por el Gobierno y, después de múltiples debates, se cristalizó en la Ley 115 de febrero de 1994 o Ley General de Educación.

La Ley 115 de 1994, según Martínez, Noguera y Castro, introdujo nuevos planteamientos en cuanto a la “concepción, organización y funcionamiento de la educación nacional” (2003: 16), en contraste con el esquema implementado con la renovación curricular.⁴ En particular, uno de los conceptos con mayor relevancia fue el de la *autonomía*. Esta ley propugna por la autonomía de las instituciones educativas, como posibilidad para mejorar la calidad de la educación. Tal autonomía se funda en la confianza en las comunidades educativas para construir sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), acordes con “las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país” (Colombia, 1994b, Art. 73, Parágrafo). Dicha construcción se realizaría a partir de la reflexión, la investigación, y la planeación cooperativa y participativa. Tales posibilidades, se esperaba, coadyuvarían a “la formación integral del educando” (Colombia, 1994b, Art. 73). La Ley abrió la posibilidad de adecuar planes y programas a las necesidades locales, de definir criterios de evaluación institucional, de pensar y construir su propia propuesta educativa. En estas concepciones acogidas por la Ley 115 de 1994 se concretan las aspiraciones de la lucha emprendida desde el Movimiento Pedagógico por el reconocimiento y la valoración de la labor docente, por la inclusión de los maestros dentro del debate intelectual y académico, por el

reconocimiento de su condición de “sujeto de saber” (Rodríguez, 2002: 53). Por último, la confianza estuvo puesta en los docentes y directivos docentes, en la comunidad educativa local, pues se entregó, a su buen juicio y a su capacidad de pensar e investigar sobre su quehacer, la construcción de su propio PEI. Otros (Rodríguez, 2002: 45) leyeron esto como el afán del Estado de descentralizar la educación y aminorar sus responsabilidades, lo que llevó a éste a apropiarse del concepto de *autonomía* e introducirlo en la Ley como un modo de alcanzar este fin.

El Decreto 1860 de 1994 reglamenta el componente pedagógico de la Ley 115 de 1994 y establece, en su artículo 14, el contenido del PEI del siguiente modo:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la Ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (Colombia, 1994a).

Con el objeto de “lograr la formación integral de los educandos”, en este mismo artículo se proponen los siguientes aspectos:

Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución, el análisis

ya que difícilmente habría alguien interesado en comprar un servicio no rentable; en realidad, están pensando la privatización de la gestión de la educación. Hay diversas fórmulas: recuperación de costos, supresión de obstáculos para el establecimiento de escuelas y universidades privadas, vales de estudio, libre elección de centro a través del subsidio público enseñanza privada” (1997:75). En Colombia, en consonancia con lo anterior, una de las estrategias de mayor impacto es la educación contratada en programas conocidos como “ampliación de cobertura”.

4 La renovación curricular estuvo sustentada en el Decreto 1419 de 1978. Según Martínez, Noguera y Castro, esta reforma consistía en un diseño detallado de la enseñanza en busca de un “mejoramiento cualitativo de la educación” (2003: 43). El currículo fue definido como un “sistema dinámico pero planificado”, fundamentado en la determinación de objetivos operacionales definidos en términos de conductas observables, actividades necesarias para lograr esos objetivos, y medios y criterios de evaluación para controlar la eficacia del proceso, “reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción” (p. 47).

de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes, la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos, la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando, el reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes (Colombia, 1994a).

Como puede notarse, éste es un trabajo de construcción colectiva, un trabajo de la comunidad educativa, que presupone autonomía y garantizaría autonomía en su desarrollo. En palabras del equipo liderado por Pilar Caballero, la autonomía puede entenderse como un “procedimiento social y formativo que enseña a los individuos a salir del egocentrismo y a aprender a trabajar de manera colaborativa” (1998: 5) en la consecución de un fin común que pretende el beneficio de toda una comunidad.

Es claro que el concepto de *autonomía* aplicado a las instituciones educativas hace referencia a las formas en que los miembros de estas comunidades deben identificar sus necesidades educativas, definir las prioridades, participar en la toma de decisiones, en la organización de los procesos y en la articulación de las acciones hacia el mejoramiento. Esta gestión debe partir del análisis, del pensar colectivo, de nuevas formas de organización institucional, y requiere de apertura al cambio, de gran compromiso y de liderazgo. Ello implica una transformación de la idea de *gestión* educativa, antes concebida en términos de manejo de personal y cumplimiento de objetivos.

El sentido de la autonomía escolar, presentado en el artículo 77 de la Ley General de Educación, plantea que esta autonomía debe pensarse

[...] dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía

para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Colombia, 1994b).

Posteriormente, el Decreto 1860 de 1994 establece algunas orientaciones curriculares que confirman la autonomía de las instituciones para elaborar el currículo respecto a contenidos, introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales, métodos de enseñanza, entre otros (Colombia, 1994b).

A pesar del control estatal, esta autonomía otorgada por la Ley ofrecía una salida a las aspiraciones del Movimiento Pedagógico, aunque algunos analistas, entre ellos Abel Rodríguez (2002), vieran en ello un esfuerzo del Estado por entregar sus deberes frente a la educación a la sociedad.

La dimensión del reto planteado desde la autonomía para las instituciones en la construcción de su proyecto educativo y la organización de sus procesos, puso de manifiesto el imperativo del conocimiento de las comunidades; de una visión de trabajo colaborativo; de una posición autocrítica; de la autogestión, la planeación, el diseño y la evaluación constante; de una actitud comprometida de los/as docentes, directivos/as y padres y madres de familia; de procesos de reflexión contextualizados, y de una comunidad educativa plenamente interactuante. Pero, ¿se pensó acaso en la preparación de los/as docentes y directivos/as docentes para que esa propuesta saliera realmente de un proceso de investigación, reflexión y análisis, y que su construcción condensara lo que la Ley pretendía?

La promulgación de la Ley 115 de 1994 produjo muchas transformaciones en las dinámicas

internas de las instituciones educativas, en tanto que las nuevas exigencias planteaban la reestructuración de las funciones de los maestros y las maestras, una mayor participación de la comunidad educativa y la construcción de estrategias que permitieran la producción académica e investigativa necesaria para la elaboración del PEI. De igual modo, esta nueva Ley exigió la elaboración de políticas de Estado frente a la educación en los planes decenales de educación, políticas que esperaban trascender los períodos de cada gobierno. Otro tanto aconteció con la formulación de los proyectos educativos departamentales y municipales, que intentaban construir un proyecto educativo nacional coherente.

Sin lugar a dudas, el impacto más destacable de la Ley 115 de 1994 fue la profunda transformación que exigió de los proyectos de formación de maestros/as en todas las instituciones dedicadas a este fin. Las escuelas normales y las facultades de educación se vieron sometidas a una profunda transformación en sus planes y programas, en sus titulaciones, en sus exigencias académicas para la obtención de tal título. La reestructuración de las escuelas normales (Decretos 2903 de 1994 y 3012 de 1997; Resolución 1225 de 2002) y su vinculación a los procesos de formación de maestros y maestras en la educación superior mediante los convenios con las facultades de educación posibilitan una serie de reflexiones en torno a la pedagogía y a los denominados “núcleos de saber” (Decreto 3012 de 1997, Art. 4). Esas reflexiones se concretaron en una ingente producción en torno a la educabilidad, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, el currículo, la didáctica, la evaluación, la estructura histórica-epistemológica de la pedagogía, la realidad y las tendencias sociales y educativas, la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. Todo esto pretendía consolidar la propuesta de maestros y maestras que pudieran, desde la pedagogía como “saber fundante”, responder a las necesidades investigativas que planteaba la concreción de las propuestas de construir un currículo pertinente mediante la elaboración de los PEI.

La Ley General de Educación propició la clara definición de la educación no formal e informal, la atención en educación a la población adulta y la profunda transformación de la educación preescolar, en tanto que se constituyó en obligatoria. Otro campo que se abrió para la reflexión pedagógica y la institucionalización de propuestas educativas fue la atención a poblaciones y personas con necesidades educativas especiales. En este punto, la Ley 115 de 1994 generó nuevas propuestas para la etnoeducación, prestando especial atención a las comunidades afrocolombianas y a los pueblos indígenas.

Sin embargo, para Bustamante (2005), la Ley General de Educación, en tanto producto de pugnas entre quienes se disputan el control del campo educativo, tiene contradicciones internas. Y mientras unos la tomaron como una oportunidad, y la defienden como realización de las aspiraciones del magisterio colombiano, otros ven en ella la gestión del Gobierno para desmovilizar un gremio cualificado e ir recortando dicha Ley en función a los propósitos de la nueva política social. Para muchos, la Ley 115 no defiende la calidad, en tanto que la “cobertura” es lo primordial. Bustamante cree que pasamos del poder al control, es decir, de una política de control de la educación por el Estado en todos sus aspectos, a una “calidad” sólo visible en evaluaciones masivas, en cuya interpretación intervienen “expertos” sin formación en educación, y cuyos resultados legitiman políticas acordadas en toda América Latina con organismos multilaterales y la banca internacional. Bustamante invita a recuperar el movimiento intelectual y político de los maestros, para frenar las políticas educativas aquí cuestionadas.

El Movimiento Pedagógico: los maestros y las maestras en la lucha por la autonomía

El Movimiento Pedagógico reunió a maestros y maestras, a investigadores e investigadoras, a profesores y profesoras universitarios/as

interesados/as en mejorar la calidad de la educación y la enseñanza de las ciencias, sindicatos de maestros/as y organizaciones no gubernamentales (ONG), en torno al rescate de la pedagogía, para ponerla en el centro de la actividad educativa del maestro y la maestra. Su gran valor está en haberse gestado en el magisterio, sin intervenciones de ningún organismo estatal, ni de la Iglesia. Su objetivo fue establecer un pensamiento pedagógico en el cual se fundamentara la organización de la educación.

Como lo señala Antanas Mockus:

El Movimiento Pedagógico surge de la convergencia de dos problemáticas: el rechazo al diseño instruccional, como una estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano la identidad de trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica (2002: 294).

Los maestros pasaron de una acción puramente contestataria frente al Estado, reivindicativa de sus derechos y de sometimiento a las políticas educativas, a una acción crítica construida desde la reflexión y la investigación sobre su quehacer, dando así inicio a un amplio debate nacional. La actividad intelectual y académica consolidada con las revistas especializadas, específicamente *Educación y Cultura* de Fecode, con los centros de investigación vinculados al movimiento (Centro de Promoción Ecu-ménica y Social —Cepecs—, Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica —CIUP—, Centro de Investigación y Educación Popular —Cinep—, entre otros), los talleres, las discusiones, los seminarios, la difusión de artículos y los debates, fueron el alimento de sus propuestas en favor de la calidad de la educación pública, de la búsqueda de alternativas

pedagógicas, de la construcción de la identidad del/de la maestro/a como “trabajador/[a] de la cultura”, “de la educación como problema público” (Martínez, Noguera y Castro, 2003: 182). Uno de los logros alcanzados por el Movimiento Pedagógico

[...] fue convertir al magisterio en sujeto de las políticas educativas, superando la simple condición de objeto de políticas, en que lo habían colocado los modelos educativos dominantes (Suárez 2002: 9).

Pero, según Mario Díaz (citado por Noguera, 2002: 266), lo que realmente ocurrió con los procesos de concertación política, la definición y puesta en marcha de reformas y políticas como la Ley General de Educación, el Plan Decenal y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, fue una “recontextualización oficial” y no una “recontextualización pedagógica”, pues finalmente los discursos fueron desubicados y reubicados, o insertos en los textos oficiales, por acción del Estado.

El Movimiento Pedagógico fue proclamado oficialmente en 1982 en el XII Congreso de Fecode en Bucaramanga, pero su aparición se puede datar hacia la década del setenta del siglo xx, en el marco de las críticas a las políticas desarrollistas que veían en la educación un medio para sus fines. El Movimiento Pedagógico fue un acontecimiento fundamentado en la necesidad de hacer colectivos los esfuerzos individuales de cambio realizados por los maestros y las maestras en el terreno pedagógico, de construir comunidad de saber pedagógico con tres propósitos fundamentales: el cambio educativo, el fortalecimiento de la educación pública y la formación de los maestros y las maestras. Sin embargo, fue un movimiento de corta duración, pues, ya en la década del noventa, las políticas economicistas se fortalecieron, imponiéndose dentro del sistema educativo colombiano, con el impulso de los organismos de cooperación y financiación internacional y con una preocupación esencial: la búsqueda de la eficiencia y la eficacia de la

educación (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Es decir, el neoliberalismo y su concepción de la educación.

Uno de los efectos del Movimiento Pedagógico fue “el acercamiento de los maestros al saber pedagógico y a la reflexión sobre su trabajo”, lo cual provocó un “auge sin antecedentes del interés por la innovación e investigación pedagógica” (Rodríguez, 2002: 52). El reconocimiento de su condición de sujeto de saber hizo que, en muchos maestros y maestras, se despertara el interés por la formación profesional, la investigación y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas. Ser sujeto de saber pedagógico es tener la capacidad de

[...] pensar la relación con el aula, con los grupos sociales y con los saberes específicos que se enseñan. Sólo si hay sujeto de saber, puede el maestro ser hombre público (Zuluaga, 2002: 308).

Es en este proceso de reflexión e investigación, en el que se

[...] toma conciencia de que el saber no está en el exterior, sino en la ardua labor cotidiana y en la historia de su práctica pedagógica (Echeverri, 2002: 139).

Que el magisterio se diera a la tarea de observar, de modo crítico y argumentado, desde el saber pedagógico, las políticas educativas en el país y tomar posición frente a ellas, es sin lugar a dudas un hecho histórico de gran valor. Lo es igualmente la lucha por traer la pedagogía al centro de la actividad educativa, la búsqueda de una educación pública de calidad, de una visión crítica del propio quehacer educativo para derivar, de allí, conocimiento, aprendizaje y saber, y de esta manera acercar más al maestro y a la maestra a un perfil de sujeto productor y no sólo reproductor de saber. Este movimiento, cargado de reflexiones, construcciones pedagógicas y producción intelectual, habrá de ser siempre un referente para la educación, para todo/a docente y gerente/a

educativo/a que le dé dimensión a su quehacer, porque, haciendo mención a Kemmis,

[...] sin una comprensión histórica del desarrollo de la educación contemporánea y de los valores que la modelan, los profesores se ven privados de uno de los recursos más poderosos para cambiarla (1993: 123).

Consideramos importante incluir a los/as directivos/as docentes en esta invitación de Kemmis, pues los cambios se potencian con esfuerzos comunes.

La Ley 715 de 2001 y la estandarización de la educación

La búsqueda de la calidad educativa ha sido una preocupación de los gobernantes de turno y de los organismos de cooperación y financiación internacional desde finales de la década del sesenta, especialmente en la optimización de los recursos asignados. Diferentes proyectos, eventos y estrategias en el plano internacional, han tenido como tema central la calidad de la educación, articulada con los requerimientos de la economía mundial, mucho más fuerte en la década del noventa. Una de las estrategias fue elaborada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con el título “Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90”. El término “equidad” aquí planteado está “íntimamente relacionado con el concepto de desempeño, que a su vez se liga estrechamente a las exigencias de eficacia y eficiencia” (Martínez, Noguera y Castro, 2003: 57).

En la búsqueda de calidad educativa, la evaluación es prioritaria. Así, hacia 1994 surge el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y en 1997 se realiza la primera prueba de evaluación masiva en las áreas de lenguaje, matemáticas y de factores asociados, a muestras de niños/as

de 3.º y 4.º grados de educación básica, a padres, madres, maestros/as y directivos/as de trece países, incluido Colombia. De esta prueba se derivó un modelo basado en tres principios: comparabilidad internacional, aplicación de pruebas estandarizadas en lenguaje y matemáticas, y aplicación de cuestionarios de factores asociados a resultados (Martínez, Noguera y Castro, 2003). En 1995 se crea el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), como una red de organizaciones, públicas y privadas, interesadas en contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación, mediante la promoción de debates sobre temas de política educacional y reforma educativa; la identificación y la difusión de buenas prácticas, y la evaluación y el monitoreo del progreso educativo. En la cumbre sobre educación básica en América Latina, promovida por este organismo en 2001, se destacó el tema de la responsabilidad por los resultados como un aspecto esencial para mejorar la educación, y entre los compromisos que fueron redactados y suscritos en una Declaración de Acción, se destacan: establecer estándares educacionales generales, de manera que todos los miembros de la sociedad sepan de qué se están haciendo responsables las escuelas; crear un sólido sistema de pruebas nacionales en matemáticas, ciencias y lenguaje (y otras áreas que cada país estime cruciales), que permitan supervisar el logro de los/as alumnos/as en el tiempo; evaluar periódicamente a los/as docentes; dar mayor autoridad y responsabilidad a los/as directores/as de escuela, maestros/as y comunidades locales en la gestión de las instituciones; establecer la rendición de cuentas respecto del uso óptimo de los recursos y obtención de resultados (PREAL, 2001).

Así, después de este recorrido en la búsqueda de la calidad educativa, se promulga la Ley 715 de 2001 en el país, la cual condensa los aspectos anteriormente descritos, evaluación, cumplimiento de estándares, desempeño, eficiencia y eficacia. Con la aprobación de esta Ley se pasa por encima de los procesos pedagógicos y se somete el proceso educativo "a una reestructuración bajo criterios empresariales-financieros, coherentes con el modelo toyotista" (Mejía, 2002: 4).⁵ La Ley establece, entre las competencias de la Nación en materia de educación, la de

[...] fijar parámetros técnicos para la prestación del servicio educativo estatal, estándares y tasas de asignación de personal, teniendo en cuenta las particularidades de cada región (Colombia, 2001, Art. 5).

El Decreto 0230 de 2002 dice que el currículo adoptado por las instituciones debe ajustarse a parámetros, entre otros, "estándares para el currículo, u otros instrumentos para la calidad, que defina y adopte el MEN" (Colombia, 2002a, Art. 2). La autonomía promulgada en la Ley General ha sido deslegitimada a partir de la evaluación masiva y se le atribuye la acentuación de las diferencias educativas debidas a diferencias sociales.

Bustamante señala, por tanto, que la Ley 715 de 2001 es "un movimiento aparente hacia un pasado de diseño instruccional" (2005) que busca establecer la equidad en el servicio educativo mediante los estándares educativos. Para Elliot,

5 "Con el modelo en boga del neoliberalismo y la escasez de recursos asignados al Estado, apareció una idea en la cual los logros de la mejora se colocaron en la transformación y la adecuación al modelo vigente empresarial, y se toma del modelo toyotista la apropiación de la organización y sus objetivos como una gestión comunitaria en la cual la 'autonomía' va a cumplir un papel importante, porque reconoce el valor de los sujetos y son ellos quienes toman las decisiones. También se le asigna al centro escolar la idea de que es una institución inteligente que debe aprender de sus cambios y que la mejoría de su ambiente interno es autoproducida y autorregulada, mejoramiento que es el factor de calidad en el proceso interno del centro y que busca la autonomía, en la gestión y el compromiso de sus asociados en esa transformación, como la clave para mejorar. Y externamente se debe ayudar con políticas de racionalización de recursos y optimización de los existentes para garantizar la eficiencia interna" (Mejía, 2000: 8).

[...] pensar que se puede tener un cierto tipo de estándar es un mito que disminuye la calidad de la educación. [...] hay diferentes estándares que reflejan diferentes ideologías y valores [...] la educación tiene que verse reflejada en la variedad y diversidad de un sistema educativo (2002a: 26).

De igual forma, Elliot se refiere a la prioridad que se da en este tipo de currículos a las llamadas "asignaturas básicas", al desarrollar capacidades para la adecuación al mercado de trabajo (Elliot, 1989). Ello implica, entonces, poner en cuestión los fines de la educación en la Modernidad, como la autonomía y el desarrollo de las potencialidades personales y sociales, y el desarrollo de una sociedad democrática. Los resultados (logros, competencias, desempeños de los estudiantes que deben ser medibles y comparables) se han convertido en lo más importante de la escuela y las prácticas pedagógicas.

La Ley 715 obliga a las instituciones oficiales del país a que garanticen una oferta completa, desde el preescolar hasta el grado 11.º, mediante fusiones o asociaciones de colegios. Así pretende el Gobierno la continuidad de los y las estudiantes hasta el último grado de su educación básica, aprovechar los recursos de las instituciones y estimular la creación de más cupos en todos los niveles. Hay quienes consideran (Rodríguez, 2002; Elliot, 2002) que esta transformación atenta contra la dinámica de las instituciones y las convierte en unidades administrativas, donde sólo importa el criterio de racionalización económica, en detrimento de la calidad.

La investigación educativa y en el aula entre la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001; alcances y limitaciones

Según Carlos Noguera, la aparición de la investigación educativa en Colombia estuvo ligada con la estrategia del desarrollo economi-

co en la década del cincuenta (2002: 256). Los trabajos investigativos se dieron no sólo como una producción de conocimiento, sino que contribuyeron a la "producción de la realidad educativa nacional" (Noguera, 2002: 252). Al hacer un recorrido por los diferentes momentos que ha atravesado la educación en el país, desde la década del cincuenta, con sus discursos, sus problemáticas, sus políticas y la actividad investigativa que ha estado ligada a éstos, se puede constatar que los temas y problemas de la investigación han sido puntualmente definidos por cada una de estas circunstancias. El planeamiento educativo enfocado hacia la búsqueda del desarrollo requirió datos precisos sobre población en edad escolar, número de maestros/as, número de escuelas, datos sobre analfabetismo, materiales educativos, etc., y hacia este cometido se volcó la investigación con aportes financieros importantes.

Durante las décadas del setenta y del ochenta se dio una confrontación de las tendencias desarrollistas con los planteamientos desde la sociología de la educación y, a partir de ésta, se generan diferentes movimientos de resistencia, entre los que se encuentra el Movimiento Pedagógico. Para Noguera (2002: 249), un nuevo camino se abre para la investigación educativa, debido a la relevancia que adquiere la pedagogía en este proceso. El/la maestro/a como intelectual, trabajador/a de la cultura, la educación como un problema público, entre otros, siempre bajo una perspectiva crítica, serán los temas llamados a ocupar la labor de los/as investigadores/as, en un movimiento intelectual que se consolidó mediante congresos pedagógicos, foros, seminarios de investigación, etc.

La gestión escolar, la evaluación de la calidad y del desempeño, la competitividad institucional, los logros e indicadores de logros, el PEI, entre otros, se convierten en esta nueva etapa educativa, caracterizada por la promulgación de la nueva Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, el Plan Decenal y

el Consejo Nacional de Acreditación, en el centro de la actividad investigativa. Una nueva tendencia economicista se fue perfilando en el panorama educativo, favoreciendo intereses de grupos académicos y programas estatales, que fueron desarticulando el movimiento investigativo de la década anterior (Noguera, 2002: 251).

Los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 2002, por los cuales se reglamenta el proceso de acreditación de calidad de programas en educación, instauraron la investigación como la base de los procesos de formación, medida que, según Noguera (2002), despojó a la investigación de toda su fuerza transformadora, con cientos de proyectos investigativos de dudosa calidad en los archivos del Consejo Nacional de Acreditación.

Las políticas estatales y los estándares internacionales de calidad, que cada vez ajustan más la investigación a sus criterios, han ido cambiando las características de las investigaciones, debilitando el interés por la problemática local. Lo importante se ha trasladado a la obtención de puntajes y el ubicar artículos investigativos en revistas indexadas. Después de la Ley 715 y el nuevo interés en la gerencia y la gestión escolar, los temas investigativos han estado centrados en el paradigma de las escuelas eficaces y en el análisis de los factores asociados al desempeño, tal y como se desprende de la revisión de los archivos del Consejo Nacional de Acreditación.

Paralelo a este recorrido investigativo asociado con las políticas educativas estatales, con los discursos y los paradigmas del momento, se ha desarrollado una modalidad investigativa que guarda relación directa con la actividad de los maestros y las maestras en el aula y ha sido denominado, por su gestora Eloísa Vasco, como "investigación en el aula" o "maestro investigador". Su finalidad ha sido

[...] motivar a los maestros para asumir procesos de reflexión sobre su que-

hacer diario, en forma sistemática, retomando algunas de las características de los procesos de la investigación científica (1995: 16),

y su conceptualización ha sido una labor de equipos de maestros y maestra.

Las preguntas que el maestro y la maestra tienen presentes cuando enseñan (el qué, cómo, para qué, quiénes), las respuestas a éstas y el saber que ponen en acción en su labor, es su saber pedagógico, y deben hacer parte de su proceso de reflexión y análisis, al igual que las circunstancias que rodean su práctica (el aula, su grupo de alumnos/as, la institución escolar) y la fase de su historia personal, la pregunta y respuesta a quién soy (la percepción de su saber, de su identidad como maestro/a). Todo esto hace parte de esta modalidad investigativa.

Gestión pedagógica centrada en la investigación, una alternativa de construcción de nuevas relaciones entre maestros y maestras

La investigación educativa crítica (Carr, 1996), la investigación-acción y la investigación en el aula son propuestas investigativas que ven, en el y la docente y su investigación, un proceso de autoformación permanente, la vía de una real transformación de las prácticas educativas, lo que se constituye en el fin último de la actividad investigativa en las instituciones. Como señala Elliot:

Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos) (2002).

Pero, ¿qué camino nos lleva a iniciar un proceso investigativo o, mejor, a empezar a generar

una cultura investigativa en las instituciones? La respuesta a la anterior pregunta nos exige proponer, al/a la directivo/a docente, como gestor/a de una cultura reflexiva y crítica, que mire hacia todos los ámbitos de la educación, de la institución educativa, de los y las docentes, de la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Esta perspectiva reflexiva y crítica habrá de conducir a una reflexión constante del quehacer del maestro y la maestra, es decir, que asuma una posición autorreflexiva y autocrítica. La cultura reflexiva en el interior de las instituciones pretende configurar la autonomía intelectual de quienes en ella laboran. Autonomía que, desde el Movimiento Pedagógico, quiso materializarse y potenciarse en todos y cada uno/a de los maestros y las maestras, a partir de la apropiación del saber pedagógico. La autonomía que, desde la Ley General de Educación, se pensó como institucional; sin embargo, sólo podía desarrollarse a partir de la autonomía intelectual de maestros/as y directivos/as. Una autonomía que se va diluyendo en las reformas al sistema educativo centradas en estándares de calidad.

Una actitud reflexiva-crítica, la ampliación de la formación a través de la construcción de vínculos con el campo conceptual de la pedagogía, con la sociedad, la cultura y la ciencia, darán la posibilidad, al/a la docente, de ampliar su visión como profesional de la educación y le permitirá identificar, dentro del aula, dentro de la institución y al interior de sí mismo/a (creencias e ideas), en relación con su labor, asuntos que merezcan una atención especial, que demanden una observación sistemática y de los cuales pueda partir un proceso investigativo. Como lo plantea Kemmis, la tarea es buscar contradicciones dentro de la experiencia educativa, entre la teoría y la práctica, entre los valores y los intereses particulares, entre la retórica y la práctica, la educación y la sociedad, etc. Una vez halladas tales contradicciones, éstas

[...] invitan al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participa-

ción democrática en la interpretación y en la toma de decisiones, y desarrolla un creciente sentido de compromiso compartido en la lucha por mejorar la educación (1993: 156).

Todo esto es lo que el/la directivo/a docente debe potenciar en su tarea como gestor/a pedagógico/a de una institución educativa.

El acontecimiento investigativo sitúa al maestro y a la maestra ante la posibilidad de reflexionar desde su práctica docente cotidiana y, en consecuencia, asumir los retos que significa ponerse a sí mismo/a en cuestión, con una posición de escucha ante la evidencia de lo que es en su práctica. El desarrollo del proceso anterior conmueve su intimidad, cuestiona e interroga, pero también afecta, transformando. La enseñanza es un oficio que precisa de la reflexión autónoma y la elaboración de pensamiento propio, por lo que los maestros y las maestras deben constituirse como intelectuales, pero no como individuos que hacen de su oficio una actividad solitaria, sino reconocerse como sujetos en interacción dentro de esta práctica social, en la que es ineludible e indispensable el trabajo en equipo, cooperativo, colegiado y autogestionario. Ahora bien, la investigación y las relaciones de pares permiten que en la institución se hable desde proyectos y no exclusivamente desde el aula u otras actividades escolares, para consolidar así un equipo docente. Y este nuevo espacio de relaciones entre docentes sólo es posible por la investigación.

En conclusión, en tanto no olvidemos que las reformas educativas no pueden hacerse bajo el prurito de optimizar los recursos financieros invertidos en educación; en tanto no olvidemos que debemos

[...] recuperar la reflexión como categoría válida del conocimiento, el enfoque crítico que interpreta la teoría y la práctica como campos mutuamente

constitutivos y dialécticamente relacionados (Kemmis, 1993: 75);

en fin, en tanto no olvidemos que toda reforma educativa que excluye a los maestros y las maestras está destinada al fracaso, se nos impone la tarea de repensar la escuela, las funciones de sus directivos/as docentes y su formación en las reflexiones pedagógicas y curriculares en perspectiva crítica y reflexiva. Lo que se busca es un/a directivo/a docente que conozca las transformaciones que viven la escuela y los maestros y las maestras, y sepa liderar esos procesos de cambio.

Bibliografía

Bustamante Zamudio, Guillermo, 2005, "A diez años de la Ley 115, ¿cómo se materializó la preocupación por la 'calidad?'", *Pedagogía y saberes*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 22, pp. 34-43.

Caballero, Pilar, dir. y coord., 1998, "La autonomía escolar en el marco de la descentralización", Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC/CIID) y por el Banco Interamericano de Desarrollo (IDB/BID), *International Development Research Centre*, [en línea], disponible en: <http://www.idrc.ca/uploads/user-S/10988858481caballero.doc>, consulta: 23 de marzo de 2007.

Carr, Wilfred., 1996, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.

Colombia, Ministerio de Educación, 1994a, Leyes, Ley 115 de 1994, Ley General de Educación. *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 8 de febrero.

_, 1994b, Decretos, Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 3 de agosto.

_, 1994c, Decretos, Decretos 2903 de 1994 por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 31 de diciembre.

_, 1997, Decretos, Decreto 3012 de 1997 por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 19 de diciembre.

_, 2002a, Decretos, Decreto 0230 de 2002 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación de los educandos y evaluación institucional, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 11 de febrero.

_, 2002b, Decretos, Decreto 272 de 2002 por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación de los educandos y evaluación institucional, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 11 de febrero.

_, 2002c, Resoluciones, Resolución 1225 de 2002 por el cual se se dictan disposiciones sobre acreditación de los programas de formación de docentes ofrecidos por las escuelas normales superiores, *Diario oficial*, Bogotá, Imprenta Nacional, 4 de junio.

Echeverri, Alberto, 2002, "El aporte de las expediciones pedagógicas al Movimiento Pedagógico", en: Abel Rodríguez et al., *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 12-163.

Elliot, John, 1989, "Entrevista a John Elliot", *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, núm. 172, jul.-ago., pp. 17-22.

_, 2002, "La reforma educativa en el Estado evaluador", *Perspectivas*, vol. xxxii, núm. 3, sep., pp. 23-29.

Kemmis, Stephen, 1993, *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.

Martínez, Alberto, Carlos Noguera y Jorge Castro, 2003, *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, 2.ª ed., Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Mejía, Alberto, 2002, "La calidad de la educación en tiempos de globalización. Una mirada crítica desde la educación popular", *Federación Internacional de Fe y Alegría*, [en línea], disponible en: http://www.feyalegria.org/images/office/MRM-CalidadNicaragua_1454.doc, consulta: 23 de febrero 2007.

Mockus, Antanas, 2002, "Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública", en: Abel Rodríguez et al., *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 281-301.

Noguera, Carlos, 2002, "Movimiento Pedagógico, investigación y políticas educativas", en: Abel Rodríguez et al., *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 249-279.

Polo, Pere, 1997, "Neoliberalismo y profesorado", *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, núm. 261, sep., pp. 23-34.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), 2001, "Declaración de acción. Cumbre sobre la educación básica en América Latina", Resumen ejecutivo, may., núm. 9, *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)*, [en línea], disponible en: <http://www.preal.cl/>, consulta: 24 de mayo de 2007.

Rodríguez, Abel, 2002, "El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía", en: Abel Rodríguez et al., *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 15-60.

Stenhouse, Lawrence, 1991, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

Suárez, Hernán, 2002, "Este libro", en: Abel Rodríguez et al., *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 7-13.

Vasco Montoya, Eloísa, 1995, *Maestros, alumnos y saberes*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, Olga Lucía, 2002, "Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico", en: Abel Rodríguez et al., *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 303-318.

Referencia

Garcés Gómez, Juan Felipe e Inés Jaramillo Jaramillo, "De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006)", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 175-187.

Original recibido: octubre 2007
Aceptado: enero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Vínculos posibles entre el maestro y el alumno

María Paulina Mejía Correa*



Resumen

Vínculos posibles entre el maestro y el alumno Possible bonds between teachers and students

El vínculo maestro-alumno nace si la oferta del maestro es aceptada por el alumno. Ahora bien, si las ofertas son múltiples, el tipo de vínculo que se teje entre ambos también. El texto analiza tres modalidades posibles de vínculo. Para tal fin, se apoya en la proposición teórica de Jacques Lacan sobre los discursos.

Abstract

Teacher-student bond develops when the teacher's offer is accepted by the student. Now, if offers are manifold, bonds between them are too. This paper analyses three possible types of bonds, based on Jacques Lacan's theoretical elaboration on discourse.

Résumé

Le lien maître-étudiant naît si l'offre du maître est acceptée par l'étudiant. Or, si les offres sont multiples, le type de lien qui est tissé entre les deux est aussi divers. Le texte analyse trois modalités possibles de lien. Pour ce but, il s'appuie sur la proposition théorique de Jacques Lacan sur les discours.

Palabras clave

*Vínculo maestro-alumno, maestro amo, maestro erudito, maestro en falta, teoría de los discursos de Lacan
Teacher-student bond, master teacher, scholar teacher, failing teacher, Lacan's theory of discourse*

* Profesora Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
E-mail: mpmejia@yahoo.es

¿Qué es un vínculo?

La palabra "vínculo" viene del latín *vinculum*, que significa unión o atadura de una persona o cosa con otra (Buscador de palabras, 2004).

Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan huella. Si los elementos no se entrelazan, no habrá vínculo. Para el psicoanálisis, el vínculo implica la existencia de dos términos, donde uno debe interpelar al otro e incidir en él de algún modo. La manera como se despliegue un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dispuestas.

Así, para que halla vínculo, no basta un grupo de muchachos sentados frente al profesor; no es esto lo que inaugura el vínculo. Puede suceder que allí se despliegue un monólogo, mientras el estudiante ocupa su mente en otras cosas. Entonces, el encuentro de los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo. Algo más debe ocurrir. No basta la presencia. Ésta debe comportar otro juego de elementos, que son los que, finalmente, se entrecruzan.

Entonces, ¿qué es eso en juego que inaugura el vínculo? Encarna Medel afirma que

El sujeto ha de consentir a la oferta que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una demanda que se tome como tal (2003: 50).

El maestro como representante de la institución le ofrece al alumno un vínculo particular con el saber. Si para el alumno ese ofrecimiento cobra valor, se operará, en él, un consentimiento y, en consecuencia, le demandará al maestro, le solicitará que continúe dándole eso que le produce satisfacción. De este modo, si

la oferta suscita una demanda, se inaugurará el vínculo educativo.

Como dice Hebe Tizio (2003: 172), el vínculo se tiene que reinventar, es una invención no asegurada, por ser de la especie humana. Ello permite afirmar que el encuentro entre dos sujetos no asegura el surgimiento del vínculo. Por otro lado, también se puede decir que se pueden establecer diversas modalidades de vínculo, de acuerdo con la oferta y la demanda que se despliegue entre los sujetos. Un joven puede proponerle a una chica un vínculo sostenido únicamente por el intercambio sexual sin que medie el amor, y ella podrá o no aceptar esa oferta. Alguien podrá ser o no sobornado por un chiste y responder con la risa o la sanción moral. Un maestro podrá ofertar un saber y los alumnos podrán o no recibir como valioso ese objeto.

De tal modo, habrá ofertas que no generan demandas o que, por el contrario, si la suscitan, inauguran el vínculo. También puede haber demandas sin ofertas. Pero lo que aquí interesa señalar es que el vínculo es un producto de una operación: el encuentro de la demanda con la oferta, encuentro posible si el objeto ofrecido tiene valor para quien recibe la oferta.

Alguien, entonces, que en adelante se llamará *agente*, le ofrece al otro un objeto que puede o no capturar su deseo. Es decir, un objeto que promete satisfacción en algún plano. Así, el objeto es una representación, una promesa de algo por venir. Si no evoca la promesa, no cobra brillo para el sujeto al cual se le ofrece. Un joven puede proponerle a una chica ser su amado, pero si ello no es promesa de satisfacción, ella no consentirá esa modalidad de vínculo.

El objeto tendrá la naturaleza de un significativo que produce significados para quien lo recibe, un significado anudado al placer o al displeacer. Si el objeto es aceptado, en consecuencia

se dirigirá, hacia el agente, una demanda, es decir, un pedido de que éste siga entregando eso que causó el deseo.

Si se desliza la anterior proposición al vínculo educativo, se puede pensar que el maestro, en el lugar del agente, oferta el saber como objeto precioso; y el alumno, atrapado en el ofrecimiento, se pondrá en el lugar de demandante, pues el otro tiene eso que a él le falta. Se instaura así una relación en la cual el agente tiene el saber que le falta al alumno.

Según Jacques Lacan (citado en Evans, 1996: 64), la demanda nace apuntalada en cierta dimensión de desamparo original del sujeto. El infante no es capaz de satisfacer sus necesidades, sus gritos expresan la insatisfacción de la necesidad. Si el Otro interpreta el grito y cubre con un objeto la necesidad, quedará en adelante investido del poder de dar el objeto que falta; por tanto, el infante empezará a dirigir hacia él sus demandas. De este modo, la demanda se instituye allí donde hubo un Otro que ofreció un objeto. Lo anterior supone que para fundar un vínculo es menester que el agente ofrezca un objeto para alguien que se considera en falta. Alguien pleno, saturado, que no se percibe en falta, no desplegará ninguna demanda.

El vínculo es una invención, producto de una resonancia entre un objeto ofrecido y un objeto esperado, un objeto que falta.

Elementos del vínculo

Lacan propone pensar el vínculo social a partir de la noción de *discurso*, el cual es:

[...] una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra [...] Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Mediante el uso del lenguaje se instaura un cierto número de relaciones estables en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más

amplio, algo que va mucho más lejos que las comunicaciones efectivas (1992: 10).

El vínculo es una estructura que va más allá de la palabra. No se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje. Y esas relaciones instauradas por el lenguaje implican como mínimo dos elementos: un agente y un otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar. Dicho así, la noción de vínculo y discurso son equivalentes en las proposiciones de Lacan.

Según Lacan, el vínculo no se agota ahí. Debajo del agente subyace una verdad que soporta su posición frente al otro, una verdad no sabida, que es motor del modo particular como se agencia el vínculo. Esta proposición introduce una noción de *sujeto dividido*, extraño a sí mismo. El agente se sitúa de cierta manera frente al otro, por razones extrañas a sí mismo. Esta verdad que impulsa la posición del agente no tiene que ver con los ideales; hay un más allá que lo espolea, un más allá que, quizá él mismo no quiere saber. Así, en muchas ocasiones, las razones que un docente esgrime para justificar ciertas posiciones, pueden estar muy alejadas de los motivos inconscientes que lo impulsan.

De igual modo, Lacan propone que todo vínculo genera un producto, tiene consecuencias. Estas consecuencias las sitúa del lado del otro, así:

$$\frac{\text{Agente}}{\text{Verdad}} \longrightarrow \frac{\text{otro}}{\text{producto}}$$

Si se piensa el vínculo maestro-alumno bajo la modalidad de los discursos propuestos por Lacan, se tendría que decir que no existe un único modo de lazo, ni un único resultado.

Para Lacan existen cuatro modalidades de vínculo social, cuatro modos de hacer nudo,

de atarse al otro. Ellos son: discurso del amo, discurso universitario, discurso histérico y discurso analítico.

Con ello se podría afirmar que existen cuatro ofertas que hace el agente y cuatro modalidades de la demanda, sostenido el vínculo por verdades diferentes y generando consecuencias diversas.

Así, lo que diferencia cada discurso es la posición del agente y del otro, la verdad que se oculta y el producto que se deriva del lazo establecido.

María Zambrano señala posibles posiciones del maestro frente a su alumno, cuando anota:

Y todo depende de lo que suceda en este instante que abre la clase cada día. De que en este enfrentarse de maestro y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está sólo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de que no se defiendan tampoco del vértigo abroquelándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano que el discípulo, a la facilidad a ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una seudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que de hacerse ha (citada en Núñez, 2003: 40).

Dimitir, declinar, ceder en algo fundamental que debería sostener el vínculo maestro-alumno. Ceder por alguna razón casi siempre oculta, no sabida incluso ni por el mismo docente. Ceder en algo que lo puede hacer deslizar hacia el lugar de amo, o hacia la identificación imaginaria con el alumno, perdiéndose una diferencia que parece crucial en el vínculo.

Para Tizio (2003: 165), el vínculo educativo tiene una función civilizadora del goce;¹ el agente, el maestro con su oferta, intenta civilizar el goce del alumno. Si el alumno consiente esta "violencia simbólica", ese dejarse arrebatar el goce y poner a girar su deseo alrededor de un objeto que le ofrece la cultura —el saber—, el vínculo educativo se instaura en una dirección que civiliza al sujeto.

Para dicha autora, el vínculo educativo tiene tres elementos fundamentales: el agente, el sujeto y el saber. Así, el saber es ese objeto que se oferta:

Este punto tiene toda su importancia porque cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una relación yo-tu, centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. La educación, esta función civilizadora, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene internado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro (p. 173).

Pero no siempre esto es lo que ocurre en el vínculo educativo. Puede acontecer que se instale una modalidad de discurso que escamotee la relación que el alumno debe establecer con el saber. El discurso del amo y el discurso universitario son prueba de ello.

Cuando el maestro es amo

¿Qué sucede cuando el maestro dimite y se comporta como un amo frente a sus alumnos?

Si el maestro en el lugar del agente es un amo, habrá de hacerle un tipo de oferta al alumno. Ésta es una serie de enunciados no dialectizables. Algo así como "trabaje incansablemente, que el deseo espera". "No piense, trabaje, cum-

1 Goce: se refiere al placer convertido en dolor, al sufrimiento que deviene de la satisfacción, al empuje hacia la muerte (Evans, 1997: 103).

pla con las tareas, hágale creer al amo que el es el amo"; "No objete, trabaje, no pregunte, hágalo". El maestro se convierte, para sus alumnos, en una figura superyoica, en tanto profiere imperativos categóricos que no admiten discusión. En tanto figura superyoica, hace presencia con la voz y la mirada, vigila el cumplimiento de las tareas, sin importarle los avatares del sujeto.

Encontramos, pues, una oferta que termina apabullando el deseo del alumno; como dice Anny Cordie: "la demanda llega a aplastar el deseo [...]" (1994: 27). Los alumnos terminan accediendo a los imperativos del amo sólo para acallar su furia. Si bien la función del docente es ofertar un objeto que brille —el saber—, que sea promesa para el alumno, que civilice el goce, en este caso la oferta del docente es la obligación por encima del deseo. Si el alumno consiente este tipo de vínculo, termina esclavizado, hará todas las tareas que le pone el docente para tenerlo contento y evitar las descalificaciones superyoicas del amo, como: "usted no sirve", "qué vino a hacer a la escuela", "para qué está pues en la universidad".

En el discurso del amo, el alumno está en el lugar del esclavo, y construye un saber hacer relacionado con las ofertas del maestro, un saber que le permita triunfar en el plano académico, aunque no lo incluya como sujeto. Así, el estudiante tiene prestado su cuerpo al otro, trabaja para el Otro.

¿Y cuáles son las consecuencias que supone el prestarle su cuerpo al amo? El producto de consentir con este tipo de vínculo es quedar reducido a la condición de cosa que satisface el narcisismo del Otro, es decir, del docente.

Pero si el alumno no accede a la oferta que le hace el maestro y no se pone en el lugar del esclavo, es muy probable que aparezca "el fracaso escolar", como una negativa a ponerse en el lugar de objeto que convoca el Otro. La pereza, la apatía, las distracciones, pueden advenir ante la oferta del amo. El alumno prefiere per-

der que entrar en esa fábrica, en la cual él es sólo una pieza. Con ello se quiere señalar que el "fracaso escolar" puede ser una oposición a una lógica escolar instaurada bajo el discurso del amo. Maestros que inundan a los alumnos de tareas, sin importar si son ellos quienes las hacen o son sus padres. Lo cierto es que hay un exceso que borra al sujeto, que no cuenta con su deseo. En consecuencia, el alumno despreciará el saber o lo producirá para satisfacer al maestro que se ubica en el lugar del amo.

Señala Cordie:

La orden es una paradoja a la que se ve confrontado el niño al que se le repite: "Te ordeno que desees aprender". Encerrado así en una red de demandas, veremos por qué se le hace imposible mantener su deseo de conocimiento, y de qué manera llega inclusive a anularlo (1994: 27).

El deseo no se ordena, se provoca. Pero al amo no le interesa el deseo del esclavo; le interesa que marche, que produzca.

De igual modo, agrega la misma autora:

De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada [...] debemos saber desde ya que la razón más frecuente de esta detención debe buscarse por el lado de la demanda aplastante del Otro, ya sea el "come" o el "aprende" (p. 32).

El amo, con su demanda aplastante, termina apabullando el deseo del alumno, quien podrá o no consentir con la dinámica que se le propone.

El maestro en posición de amo oculta una verdad: él también es castrado, él no lo sabe todo, él está en falta. Pero la angustia que este saber le suscita hace que se oculte bajo la máscara

de la omnipotencia, de la omnisapientia. Es por ello que al maestro en esta posición le importa que todo marche, que todo esté bajo control. Lo que le demanda al alumno es que lo sostenga en ese lugar de no castrado, de completo. Ello supone que el amo no soporta la crítica del otro, sólo quiere su obediencia. Al respecto Tizio afirma:

Entonces, una cosa es intentar regular el goce por la vía de los intereses y el consentimiento —es decir, por la transferencia de trabajo— y otra cosa es intentar borrar esa modalidad de goce por la presión moralizadora, que lleva a callejones sin salida (2003: 173).

Lo paradójico es que hay alumnos que sólo trabajan si su maestro se sitúa en el lugar del amo, como si estuviesen deshabitados de deseo, como si la pasión por la ignorancia produjese en ellos una inercia que sólo es removida por la presión moralizadora del amo.

Cuando el maestro es un erudito

En el discurso universitario, el maestro está en el lugar del saber, el cual no se puede cuestionar. El saber se constituye en el amo moderno. La verdad ya no viene de los dioses, ni tampoco de Dios; ella viene de la ciencia. Así, la educación puede ser un lugar para transmitir verdades inmutables, saberes producidos. El maestro, en este discurso, es un erudito. Ofrece un saber compacto, sin fisura. Y el alumno es una especie de recipiente que debe ser llenado de teorías. Su función es repetir. Sobre él no recae el menor conferimiento de saber por parte del Otro.

El maestro oferta un saber que siempre estará en la otra orilla para el alumno, siempre será el Otro el que lo tiene. Él, a la espera del arribo del barquero, debe recibirlo. Si el alumno consiente esta oferta, probablemente adorará a su maestro y, en consecuencia, difícilmente se autorizará como sujeto de saber. Siempre es-

tará buscando Otro que sabe, Otro que le enseñe. Esta modalidad de vínculo produce entonces una cierta petrificación en el alumno.

Pichón Rivière (1998: 174) afirma que un docente en esta posición promueve una relación dilemática con el saber, es decir, favorece la sumisión a lo establecido, un sí permanente y una oposición a una relación fundada en la dialéctica, como aquella operación que favorece la contradicción como punto de partida para la creación.

Pero, ¿qué anima la posición del agente puesto en el lugar del erudito? Esta posición esconde una verdad: una vocación de amo en su ejercicio docente, un deseo de someter bajo la égida de un discurso compacto que se le entrega al otro. Un goce secreto en el dominio del otro.

Y esta vocación de dominio genera una nueva esclavitud: los alumnos serán un conjunto de feligreses. Al respecto, Zambrano dice:

Suele caracterizarse a nuestra época como irreligiosa. Más acertado sería descubrir las religiones que la pueblan clandestinamente. Clandestinamente, porque tiene por carácter estas solapadas religiones que sus fieles no las aceptan como tales; sus creyentes no quieren del todo creer en ellas y las sirven, a pesar suyo, sin voluntad, sin conciencia, sin responsabilidad. Pasamos de un momento de Dioses extraños, que en vez de mostrar el rostro como han hecho o permitido siempre los Dioses, lo ocultan y desfiguran (citada en Núñez, 2002: 124).

Así, el alumno debe ser un feligrés del discurso de su maestro. Seguidor ciego frente a un conocimiento expuesto sin fisura, el cual se convierte, entonces, en una religión, en dogmas, en verdades intocables. En esta posición, el alumno es un lugar vacío. El producto del vínculo será un sujeto siempre en falta, pero

no una falta como motor, sino una falta que aliena al educando al otro que sabe.

Cuando el maestro está en falta

Ahora bien, si el vínculo maestro-alumno se empieza a tejer en tanto al maestro se le confiere el lugar de supuesto saber, ¿cómo hace el maestro para no identificarse al lugar del saber, para no caer en esta tentación narcisista? En 1964, Lacan retoma la expresión *sujeto supuesto saber* para abordar el tema de la transferencia. Si este concepto se traslada a la relación maestro-alumno, se obtiene que el vínculo se inaugura cuando el educando le confiere al maestro un saber, es decir, tiene un objeto precioso que en adelante él le demandará. Así, “sujeto supuesto saber” es una función que el maestro puede llegar a encarnar.

Puede ocurrir que el alumno le confiera el saber incluso antes de iniciar un proceso educativo, o que éste se establezca en el proceso mismo de enseñanza. Pero esta suposición debe caer en algún momento, para así transferirse al educando mismo. De tal modo, el educando, en cierto momento, se autorizará como sujeto de saber.

Es por ello que si esta función que encarna el docente se prolonga, ocurre una petrificación en el alumno. Por tal razón, el docente debe comprender qué él solo ocupa una posición ficticia y necesaria para inaugurar el vínculo; no debe, pues, engañarse y engañar al otro identificándose con la función.

Ahora bien, el maestro lo que debe sostener de principio a fin es una relación particular con el saber. Es decir, el saber es causa de su deseo y de esto no puede dimitir.

El discurso histérico es una modalidad de vínculo social que le permite al docente no identificarse con el lugar del supuesto saber. Y ello es posible en tanto el docente soporte que él es un sujeto en falta: no todo lo sabe. De tal

modo, no va a pretender encontrar saberes completos o sujetos sin fisura. Todo lo contrario: él estará siempre en función de señalar lo no dicho aún, no para dejar a sus alumnos en una metonimia infinita, sino para que se produzcan nuevas metáforas.

El docente en esta posición se servirá de la pregunta, para evitar que los saberes se cierren sobre sí mismo, o que se instale cierta sensación de completud que a veces se fija entre los alumnos. El docente introduce enigmas que conmuevan al grupo, que lo hagan temblar, que lo movilicen de la ilusión de la certeza.

Fernando Savater dice:

Quien pretenda educar se convierte en cierto modo en *responsable* del mundo ante el neófito, como muy bien lo ha señalado Hannah Arendt: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado. Para que haya futuro, alguien debe aceptar la tarea de reconocer al pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen tras de nosotros. Desde luego, esa transmisión no ha de excluir la duda crítica sobre determinados contenidos de conocimiento y la información sobre opiniones “heréticas” que se oponen con argumentos racionales a la forma de pensar mayoritaria (1977: 150 y 151).

No identificarse con el lugar del sujeto supuesto saber no significa que el docente no tenga un saber. Claro que lo tiene. Y es su misión entregarle a los neófitos ese legado que le ha dado la cultura. Pero no para dejarlo intacto; es preciso que se puedan reconocer también las fisuras de esos legados.

Será preciso, entonces, que el docente pueda transmitir los legados de la cultura. Pero, tam-

poco se trata de que el alumno se quede repitiendo la teoría. Es preciso que pueda interlocutar con ésta, interpelarla, ponerla en tensión. Karl Popper dice, a propósito de los principios para una nueva ética profesional: "También en nuestras teorías mejor corroboradas pueden ocultarse errores, y es tarea específica de los científicos el buscarlos" (citado en Juan José García, 2002: 2). Entonces, el estudiante podrá interlocutar, debatir, proponer y poner a prueba eso que recibe como legado del Otro, con el fin de formar un espíritu científico, es decir, un sujeto con deseo de saber.

Pero, ¿cómo potenciar el deseo de saber por sobre la pereza y la inercia que caracteriza a cualquier ser humano? Quizá una de las mejores formas de incentivar ese deseo sea que los estudiantes se encuentren con un docente que a su vez ama el saber. Es claro que no todo va a depender del docente, pero la posición del docente frente a aquello que enseña también transmite. Es decir, debajo del enunciado, de la literalidad de la teoría, hay un sujeto que le transmite al estudiante una posición frente al saber.

En el discurso histórico, el docente es, pues, un sujeto en falta que se dirige a otro, con el fin de movilizarlo hacia la construcción de nuevos saberes, de preguntas y de incertidumbres.

El agente de este discurso sostiene su posición en una verdad, existe un objeto que causa su deseo. Ese es el motor que le hace soportable su división, su castración, el saberse en falta. Así, el deseo está movido por algo, que en este caso es el saber.

Soportar la incertidumbre sería, entonces, el legado que un maestro en esta posición le transmite a sus alumnos; soportar que no existe la última palabra, que en el saber siempre existirá un vacío que, por fortuna, permite el movimiento.

Sobre el discurso del analista

Ahora bien, existe una cuarta modalidad de discurso, el cual es propuesto por Lacan como aquel posible al interior del dispositivo analítico. La oferta que le hace el agente —analista— al otro —analizante— es la posibilidad de construir un saber sobre su inconsciente. Este punto diferencia el vínculo educativo del vínculo analítico, pues en el primero el maestro oferta un saber sobre los legados de la cultura, mientras en el segundo se oferta la posibilidad de saber sobre aquellos significantes que constituyen el inconsciente. El agente que se autoriza como analista ha podido construir un saber sobre aquello que lo determina, esa es la verdad que subyace en su posición. Y ese saber es el que le permite escuchar al otro, sin interponer sus saberes previos; por el contrario, possibilitando que el otro pueda tener noticia de lo más íntimo sólo a partir de sus dichos.

Ahora bien, este discurso abre una pregunta: ¿en el vínculo maestro-alumno es posible construir un saber sobre el inconsciente? Cuando se señala que el vínculo con el maestro transforma al alumno, ¿qué dimensiones del ser transforma?

Referencias bibliográficas

Buscador de palabras, 2004, [en línea], disponible en: <http://palabras.smaldone.com.ar>, consulta: diciembre de 2007.

Cordie, Anny, 1994, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Evans, Dylan, 1996, *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buena Aires, Paidós.

García, Juan José, 2002, "Tres filósofos defienden vigencia de la tesis Karl Popper", *El Colombiano, Literario Dominical*, Medellín, 24 de noviembre de 2002, pp. 2 y 3.

Lacan, Jacques, 1992, *El seminario 17. El Reverso del psicoanálisis*, Barcelona, Paidós.

Medel, Encarna, 2003, "Experiencia: el sujeto de la educación", en: Hebe Tizio, coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, pp. 49-55.

Núñez, Violeta, 2002, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.

_, 2003, "El vínculo educativo", en: Hebe Tizio, coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones*

de la pedagogía social y del psicoanálisis, Barcelona, Gedisa, pp. 19-47.

Pichón Rivière, Enrique, 1988, *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1977.

Tizio, Hebe, "La posición de los profesionales y de los aparatos de gestión del síntoma", en: Hebe Tizio, coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa, 2003, pp. 165-183.

Referencia

Mejía Correa, María Paulina, "Vínculos posibles entre el maestro y el alumno", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 189-197.

Original recibido: enero 2008
Aceptado: marzo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Investigación



Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales*

Nora Helena Villa Orrego**



Resumen

Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales Foundations, Structure and Effects of a Proposal on Visual Literacy based on Hypermedia Resources

El desarrollo permanente de las tecnologías de la información y de la comunicación, y la difusión de la información y el conocimiento a través de soportes digitales, han propiciado la aparición de nuevos tipos de textos, dentro de los cuales se integran palabras, sonidos e imágenes que cumplen diversas funciones. Por esta razón, leer no sólo implica comprender los significados derivados de los textos verbales; supone, además, develar los diversos significados de las imágenes. El presente artículo da a conocer los fundamentos teóricos que se tuvieron en cuenta en la formulación de una propuesta de alfabetización visual, su estructura, y la incidencia de dicha propuesta en la capacidad para leer imágenes de un grupo de estudiantes de educación básica.

Abstract

The continuous development of information and communication technologies and the spread of information and knowledge through digital media have fostered new kinds of texts which comprise words, sounds and images, all of them having different functions. Reading, thus, means more than just understanding the meanings of word-based texts. Reading means also gathering the various meanings of images. This paper explains the theoretical basis taken into account in developing a proposal for visual literacy. It also talks about the structure of such proposal and its effects on the ability of a group of students in elementary school to read images.

Résumé

Le développement permanent des technologies de l'information et de la communication et la diffusion de l'information et la connaissance à travers supports numériques, ont favorisé l'apparition de nouveaux types de textes parmi lesquels sont intégrés des mots, des sons et des images qui accomplissent des fonctions diverses. Pour cette raison, lire n'implique seulement comprendre les significations dérivées des textes verbaux; il suppose aussi, dévoiler les significations diverses des images. Cet article présente les bases théoriques pris en compte dans la formulation d'une proposition d'alphabétisation visuelle, sa structure, et la fréquence de cette proposition dans la capacité de lire des images d'un groupe d'étudiants d'éducation primaire.

Palabras clave

*Alfabetización visual, lectura, imagen, entorno hipermedial, educación básica
Visual Literacy, Reading, Image, Hypermedia Environment, Elementary Schooling*

* Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada "Formulación y experimentación de una propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales", financiada por Colciencias y la Universidad de Antioquia. Código: 1115-11-17701.

** Profesora de tiempo completo de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, integrante del grupo de investigación "Didáctica y Nuevas Tecnologías" y Candidata a Doctora en Educación de la misma universidad.

E-mail: noravillaoorrego@gmail.com

Introducción

Los procesos de alfabetización convencionales han tenido como meta que las personas a las que se dirigen puedan, al cabo de un proceso formativo, decodificar los textos verbales y analizar los mensajes contenidos en ellos. La comprensión lectora continúa siendo uno de los objetivos prioritarios de la formación en el área de lenguaje. Sin embargo, las características de los medios a través de los cuales se produce y difunde la información y la diversidad de lenguajes que exhiben, han creado la necesidad de que los lectores contemporáneos se preparen para leer otra clase de textos. Esta situación supone afrontar nuevas alfabetizaciones, dentro de las que se encuentra la visual.

En la actualidad, las imágenes, además de complementar los textos verbales y de hacerlos visualmente más atractivos, como sucedía en el pasado, son portadoras de información adicional. Por esta razón, es preciso aprender a decodificarlas y a develar sus significados, para integrarlos a los significados provenientes de los textos verbales. Sería ideal que los docentes estuvieran en capacidad de emprender procesos orientados a la lectura de la imagen, como parte de las intervenciones didácticas y de los ejercicios de comprensión lectora que habitualmente se realizan en el ámbito escolar; desafortunadamente, no cuentan con recursos bibliográficos sobre esta temática, adaptados a su desempeño profesional, ni con materiales diseñados específicamente para abordar esta dimensión de la comprensión lectora.

La investigación sobre la que versa el presente artículo tiene como propósito elaborar y experimentar una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales, que promueva, en los estudiantes de educación básica, la capacidad para leer imágenes.

Fundamentación teórica

La alfabetización visual es el proceso por medio del cual una persona potencia la habilidad

para comprender imágenes, usarlas para diferentes propósitos y emplearlas como vehículos del pensamiento y del aprendizaje (Aanstoos, 2003; Hortin, 1980; Thibaul-Laulan, 1973; Taddei, 1974; Santos, 1998; Rodríguez Diéguez, 1978; Zunzunegui, 1995; Díaz, 1990; Ortega y Fernández de Haro, 1996).

La persona alfabetizada visualmente no sólo es capaz de identificar los elementos constitutivos de las imágenes, sino también lo que las imágenes representan, el sistema simbólico usado y la descripción de una experiencia o evento visual (Hortin y Bailey, 1982: 205).

La lectura de la imagen implica que el observador-lector conozca una sintaxis y una morfología específicas y que finalmente se acerque a la imagen desde una dimensión semántica, que le permita descubrir sus significados denotativo y connotativo (Alonso y Matilla, 1990; Aparici y García-Matilla, 1987; Vilches, 1984; Baquero y Pulido, 2001).

Lo primero que haría un desprevenido observador-lector con respecto a una imagen (figurativa o abstracta), sería identificar cada uno de los elementos representados en ella y establecería relaciones entre lo que ve y lo que ha visto antes, sean animales, personas, objetos o paisajes. Puede decirse que este procedimiento corresponde a un primer nivel de lectura de la imagen, que está más asociado a la percepción visual (Kanizsa, 1986; Arnheim, 1962, 1998; Bayo, 1987).

En un nivel superior de análisis conviene referirse a la sintaxis de la imagen, en la cual es preciso que el observador-lector identifique los elementos morfológicos (punto, línea, forma, color, textura), dinámicos (movimiento, ritmo y tensión) y escalares (dimensión, escala, proporción) constitutivos de toda imagen (Dondis, 1973, 2003; Ortega, 1999; Obando, 2000; Villafañe, 2003), y la función que cumplen a partir de su relación con otros elementos en una

imagen determinada. Posteriormente será necesario que el observador-lector realice una descripción objetiva de lo que está representado en la imagen, sin involucrar ninguna apreciación valorativa sobre la misma; que dé cuenta de su significado denotativo.

Por último, en un nivel de comprensión superior, el observador-lector debe llevar a cabo un ejercicio interpretativo que tiene como meta la lectura inferencial de la imagen. La complejidad de este procedimiento está asociada con el tipo de imagen que pretende leerse, con el dominio del código que tenga el observador-lector y con el grado de familiaridad que pueda tener con los objetos, los personajes y los lugares representados. Las posibles asociaciones contextuales, emotivas y valorativas que pueda hacer el observador-lector, así como su acervo cultural, son factores asociados directamente a este nivel de lectura de la imagen (Martin, 1987; Eco, 1989; Panofsky, 1980; Woodford, 1993; Zunzunegui, 1995; Jurado, 2004).

Estructura de la propuesta

La propuesta de alfabetización visual se compone de una serie de actividades orientadas a la lectura de la imagen. La propuesta se materializó en un entorno hipermedial, atendiendo a una serie de posturas sobre el aprendizaje multimedial (Mayer, 1997, 2003, 2005; Sadosky y Paivio, 2001; Mayer y Moreno, 2002; Schnotz y Bannert, 2003). El entorno mencionado es un espacio virtual en tercera dimensión, compuesto por cinco salas y cuatro zonas, al interior del cual puede darse una navegación lineal o no lineal, de acuerdo con las preferencias del usuario.

Cada apartado del entorno está vinculado a los demás por medio de un menú general y un submenú específico que complementa la información suministrada al usuario a través de los *links* principales, a los que se enlazan textos, imágenes y audios con propósitos

formativos específicos: clases de imágenes, sintaxis y semántica de la imagen, ejercicios de lectura de la imagen, entre otros.

Dicho entorno fue evaluado por expertos de diferentes áreas antes, durante y después de la fase experimental del proyecto, hasta obtener el producto final. Este procedimiento se llevó a cabo en consonancia con una serie de pautas y criterios relacionados con el diseño de este tipo de materiales (Pérez *et al.*, 2001; Sánchez de Serdio y Hernández, 2001; Schnotz, 2002; Barroso y Romero, 2007; Cataldi, 2003, 2005).

Metodología

Participaron en esta investigación 32 estudiantes de 7.º grado de una institución pública, previa evaluación de la disposición de los administradores y del personal docente de varias instituciones de este nivel de educación. De los grupos de 7.º grado de uno de los colegios se seleccionó un solo grupo al azar, al cual se le aplicó una prueba que midió sus actitudes hacia la escritura. Los estudiantes que obtuvieron el mejor puntaje, independientemente de su rendimiento académico, fueron seleccionados para participar en el proyecto.

En esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con un solo grupo y aplicaciones de pruebas pretest y postest para cada una de las variables. Los sujetos de la muestra participaron durante tres meses en la propuesta de alfabetización visual, con una intensidad semanal de cuatro horas.

Una vez obtenidos los resultados, se realizó una medición, con una escala cuantitativa (puntaje numérico), que permitió comparar los resultados inicial y final, obtenidos por el mismo estudiante, en las pruebas respectivas. Se aplicó la *prueba t de Student* para muestras dependientes, ya que los mismos sujetos de la muestra fueron grupo experimental y grupo

control. Los datos se tabularon y se procesaron con el *software* Statistica 7.0, y se consideró un nivel de significación $\alpha = 0,05$ para todas las pruebas.

Resultados

Los resultados globales obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes promedios antes y después de su participación en la propuesta mencionada. El avance de los sujetos de la muestra después de su participación en la propuesta, fue significativo. Los resultados del postest fueron, en promedio, superiores a los puntajes obtenidos en el pretest.

El puntaje promedio obtenido por los estudiantes en la primera prueba, orientada a evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar los elementos morfo-sintácticos de la imagen, después de haber participado en la propuesta, fue significativamente mayor (10,6) en comparación con el promedio obtenido por los mismos estudiantes antes de su participación en la propuesta mencionada (4,9). Este resultado permite determinar que después de la participación en la propuesta, los estudiantes elevaron su capacidad para identificar los elementos morfo-sintácticos de las imágenes. Es importante destacar que el puntaje promedio obtenido por los estudiantes después de recibir la instrucción se duplicó; sin embargo, el puntaje postest con respecto al puntaje máximo posible de la prueba representa el 70,7%.

En la segunda prueba, dirigida a evaluar la capacidad de los estudiantes para leer imágenes procedentes de soportes impresos y digitales, se observó que el puntaje promedio obtenido por los estudiantes después de recibir la instrucción (16,1) se duplicó con respecto al que obtuvieron en el pretest (8,3). Sin embargo, el puntaje postest, con respecto al puntaje máximo posible de la prueba, representa el 70%.

Este resultado permite concluir que tras la participación en la propuesta, los estudiantes mejoraron su capacidad para leer imágenes, independientemente del formato del que provenían.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en la tercera prueba, encaminada a la evaluación de la capacidad de los estudiantes para leer textos verbo-icónicos, revelan diferencias estadísticamente significativas entre el pretest (14,4) y el postest (18,6). El puntaje promedio obtenido por los estudiantes después de recibir la instrucción mejoró. Sin embargo, el puntaje postest de 18,6, con respecto al puntaje máximo posible, representa el 58,1%. Este resultado permite concluir que con la participación en la propuesta, los estudiantes avanzaron en cuanto a la lectura de textos compuestos por palabras e imágenes.

A pesar del nivel de desempeño de los estudiantes, en términos generales, en la tercera prueba apenas alcanzaron un poco más de la mitad del puntaje máximo posible. Esto puede explicarse por la dificultad que tienen los estudiantes de educación básica para realizar lecturas inferenciales y críticas. Ambos niveles de lectura son requeridos en la comprensión de textos icono-verbales, lo cual aumenta la complejidad de la prueba con respecto a las demás.

La cuarta prueba, destinada a evaluar la capacidad de los estudiantes para develar el significado connotativo de la imagen, consistió en una entrevista sobre diversos aspectos de dos imágenes diferentes. Las categorías encontradas a partir del procesamiento global de la información son las siguientes:

- Los *objetos* que identifican los estudiantes son: 1) de uso cotidiano presentes en la pintura, a los que les atribuyen funciones convencionales; 2) de uso cotidiano parecidos a otros presentes en la pintura, a los que les atribuyen funciones convencionales (mencionan plato, para comer, en lu-

gar de paleta; o portarretrato para adornar, en lugar de caballete); 3) los relacionados con la temática central de la pintura.

- Los *objetos más importantes* presentes en la pintura son, para los estudiantes: 1) los más familiares; 2) los más útiles; 3) los relacionados con la temática central de la pintura.
- Los *personajes* de la imagen, para los estudiantes, son: 1) un número determinado de personas, de acuerdo al género; 2) un número determinado de personas, de acuerdo a la edad; 3) varias personas, de acuerdo con la posición que tienen en la pintura, los gestos, la ocupación y el vestuario.
- Para los estudiantes, los *personajes están haciendo*: 1) lo que les sugieren sus gestos; 2) lo que les sugiere su vestuario; 3) lo que les sugieren sus gestos y el vestuario.
- La *actitud de los personajes* está asociada con: 1) los sentimientos (felicidad, alegría, paz); 2) las posturas (sentado, de pie, señalando algo); 3) la situación que plantea la pintura.
- Lo que *representa la escena* para los estudiantes es: 1) los personajes; 2) el lugar en el que parecen estar; 3) los personajes representados, lo que están haciendo y el lugar en el que se encuentran.
- Los *efectos de luz* presentes en la pintura son: 1) ninguno; 2) la sombra; 3) la diversidad de colores, la textura y la forma, manifiestos en los personajes y objetos.
- Las *miradas* de cada personaje se dirigen a: 1) algunos objetos; 2) el personaje, animal o cosa que más le llama la atención; 3) otros personajes con los que entran en relación.
- La *época que se representa* en la imagen está relacionada con: 1) los colores (colores cálidos: presente. Colores opacos: pasado); 2) los objetos representados; 3) el vestua-

rio de los personajes, los objetos y el espacio que ocupan.

Cada una de los aspectos alrededor de los cuales giraron las preguntas de la entrevista dio lugar a tres clases de respuestas. Las que se asocian al numeral 1 coinciden con un nivel semántico básico de lectura de la imagen. Esta clase de respuestas se situó mayoritariamente en la entrevista que se llevó a cabo antes de la participación de los estudiantes en la propuesta. Un nivel semántico medio y avanzado de lectura de la imagen se asocia con el tipo de respuestas ubicadas en los numerales 2 y 3, respectivamente, de cada uno de los ejes temáticos planteados. Al respecto, puede afirmarse que la mayoría de los estudiantes ofrecieron respuestas vinculadas al tercer nivel, después de su participación en la propuesta de alfabetización visual.

Conclusiones

La formulación de una propuesta orientada a favorecer el desarrollo de capacidades para la lectura de imágenes parte del análisis de las principales teorías que se han desarrollado sobre la imagen y su lectura, así como de la identificación de elementos comunes a todas ellas, considerando que, como tales conceptualizaciones provienen de disciplinas diversas, los autores emplean términos diferentes para referirse a un mismo asunto, aspecto que es necesario homologar.

La experimentación de la propuesta redundó en beneficio de los estudiantes, quienes mejoraron en cuanto a su capacidad de lectura morfo-sintáctica y semántica de las imágenes; además, lograron extraer información de diferentes clases de textos, incluidos los icónicos, y expresarse empleando los términos propios del lenguaje visual, de manera más eficaz.

Producir materiales atractivos para los estudiantes que se constituyan en un aporte a la lecto escritura y que inspiren y acompañen a

los docentes en el desarrollo de actividades escolares y extraescolares que redunden en mejores procesos de comprensión lectora, implica considerar no sólo aspectos conceptuales, didácticos, técnicos y metodológicos, sino que también invita a reflexionar sobre las características de los textos con los que permanentemente entran en contacto los estudiantes y sobre los contextos auténticos en los que se desarrollan los actos de comunicación, sea ésta verbal o no verbal.

Referencias biblio y cibergráficas

Aanstoos, J., 2003, "Visual literacy: an overview", en: *Applied Imagery Pattern Recognition Workshop, (AIPR'03), Proceedings*, 32nd, 15-17 de oct., Washington, distribuido por Computer society, pp. 189-193.

Alonso, M. y L. Matilla, 1990, *Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal.

Aparici, R. y A. García-Matilla, 1987, *Lectura de imágenes*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Arnheim, R., 1962, *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

_, 1998, *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós.

Baquero, N. y M. Pulido, 2001, *Cómo desarrollar competencias en lectura de imágenes*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Barroso, J. y R. Romero, 2007, "La informática, los multimedia y los hipertextos en la enseñanza", en: J. Cabero Almenara, coord., *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Mc. Graw-Hill, Interamericana de España, S.A.U. Madrid.

Bayo, J., 1987, *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*, Barcelona, Anthropos.

Cataldi, Z., 2003, "Metodología extendida para la creación de software educativo desde una visión integradora", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 9-40, *Campus Virtual, Universidad de Extremadura*, [en línea], disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>

[index.php?journal=relatecypage=articleyop=viewypath\[\]=11ypath\[\]=8](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatecypage=articleyop=viewypath[]=11ypath[]=8), consulta: 2 de abril de 2008.

_, 2005, "Evaluación de programas hipermedia educativos de producto final y en un contexto similar al de aplicación", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 2, pp. 27-52, *Campus Virtual, Universidad de Extremadura*, [en línea], disponible en: [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatecypage=articleyop=viewypath\[\]=199ypath\[\]=187](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatecypage=articleyop=viewypath[]=199ypath[]=187), consulta: 5 de abril de 2008.

Díaz, C., 1990, *Alfabeto gráfico, alfabetización visual*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Dondis, D. A., 1973, *A Primer of Visual Literacy*, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology.

_, 2003, *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, 16.ª reimp., Barcelona, Gustavo Gili.

Eco, U., 1989, *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.

Hortin, J., 1980, "Visual literacy the theoretical foundations: An investigation of the research practices and theories", Doctoral dissertation, Northern Illinois University, Dissertation Abstracts international, Microfilms núm. 81-11564.

Hortin, J. y G. Bailey, 1982, "Mental rehearsal and visual literacy", *Journal of Instructional Psychology*, vol. 9, núm. 4, pp. 203-213.

Jurado, F., 2004, "La lectura de la imagen fija y de la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 46, ene.-jun., pp. 64-77.

Kanizsa, G., 1986, *Gramática de la visión, percepción y pensamiento*, Barcelona, Paidós Comunicación.

Martin, M., 1987, *Semiología de la imagen y pedagogía*, Madrid, Nársea.

Mayer, R., 1997, "Multimedia learning: are we asking the right questions?", *Educational Psychologist*, núm. 32, pp. 1-19.

_, 2003, "The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across

different media", *Learning and Instruction*, vol. 13, núm. 2, pp. 125-139.

_, 2005, *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Nueva York, Cambridge University press.

Mayer, R. y R., Moreno, 2002, "Aids to computer-based multimedia learning", *Learning and Instruction*, vol. 12, núm. 1, pp. 107-119.

Obando, L., 2000, "Críticas y perspectivas pedagógicas. Hacia una pedagogía de la lectura de imágenes" *Pedagogía y saberes*, núm. 15, pp. 69-76.

Ortega, J., 1999, *Comunicación visual y tecnología educativa*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

Ortega, J. y E. Fernández de Haro, 1996, *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención didáctica basado en el entrenamiento de capacidades perceptivo-visuales, grafomotrices y de lectura crítico-analítica de la imagen*, Granada, Fundación Educación y Futuro.

Panofsky, E., 1980, *El significado en las artes visuales*, Madrid, Alianza.

Pérez et al., 2001, "Hipermedia, adaptación, constructivismo e instructivismo", *Inteligencia Artificial, Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, núm. 12, pp. 29-38.

Rodríguez Diéguez, J. L., 1978, *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Barcelona, Gustavo Gili.

Sadosky, M. y A. Paivio, 2001, *Imagery and text. A dual coding theory of reading and writing*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Sánchez de Serdio, A. y F. Hernández, 2001, "Problemas compartidos. La experiencia de legos y expertos con los multimedia sobre arte", *Arte, Individuo y Sociedad*, núm. 13, pp. 11-23.

Santos, M., 1998, *Imagen y educación*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.

Schnotz, W., 2002, "Aprendizaje multimedia desde una perspectiva cognitiva", *Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria*, Universidad Autónoma de Madrid, vol. 2, núm. 2, pp. 31-40.

Schnotz, W. y M. Bannert, 2003, "Construction and interference in learning from multiple representation", *Learning and Instruction*, vol. 13, núm. 2, pp. 141-156.

Taddei, N., 1979, *Educación con la imagen*, Madrid, Marova.

Thibaul-Laulan, A. M., 1973, *Imagen y comunicación*, Valencia, Fernando Torres.

Vilches, L., 1984, *La lectura de la imagen. Prensa, cine y televisión*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Villafañe, J., 2003, *Introducción a la teoría de la imagen*, Madrid, Pirámide.

Woodford, S., 1993, *Introducción a la historia del arte. Cómo mirar un cuadro*, Barcelona, Gustavo Gili.

Zunzunegui, S., 1989/1995, *Pensar la imagen*, 3.ª ed., Madrid, Cátedra.

Referencia

Villa Orrego, Nora Helena, "Fundamentos, estructura e impacto de una propuesta de alfabetización visual apoyada en recursos hipermediales", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 201-207.

Original recibido: diciembre 2007
Aceptado: febrero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del nasa yuwe, lengua ancestral de Colombia*

Martha Elena Corrales Carvajal**



Resumen

Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del nasa yuwe, lengua ancestral de Colombia

Some Socio-Cultural and Educative Issues in Writing Colombian Native Language Nasa

Este texto enuncia y reflexiona algunas dinámicas sociales, culturales y educativas que se han planteado al interior de la comunidad nasa, en el proceso de escribir su lengua ancestral nasa yuwe. También aporta algunos entre-medios, retos y posibilidades de la escritura de esta lengua.

Abstract

This paper discusses some of the social, cultural and educational issues seen in the Nasa native community in their attempt to put their native language -nasa yuwe- in written form. Some challenges, possibilities and in-between the lines in writing this language are also presented.

Résumé

Ce texte énonce et réfléchit sur quelques dynamiques sociales, culturelles et pédagogiques qui se sont développées à l'intérieur de la communauté Nasa, dans le processus d'écrire sa langue ancestrale nasa yuwe. Il apporte aussi quelques entre-moyens, défis et possibilités de l'écriture de cette langue.

Palabras clave

*Lengua nasa yuwe, escritura del nasa yuwe, comunidad nasa, entre-medio de la cultura.
Nasa Yuwe Language, Writing of Nasa Yuwe, Nasa Native Community, In-between of a culture*

* Este texto es uno de los productos iniciales de la investigación: "Hacia una historia social de la escritura del nasa yuwe y del castellano entre los y las nasa", con cuatro comunidades nasa del departamento del Cauca, como parte de la tesis doctoral en Educación: línea "Estudios interculturales", de la Universidad de Antioquia. Por otra parte, reelabora la ponencia presenta en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en Cochabamba, Bolivia, en octubre de 2006. Agradezco a mi colega y amigo Adonías Perdomo, por sus observaciones y sugerencias al original del texto. Sus aportes, desde su ser nasa, enriquecieron algunas de mis reflexiones.

** Profesora de la Licenciatura en Etnoeducación, Departamento de Estudios Interculturales, Universidad del Cauca. Candidata a doctora en educación: línea "Estudios interculturales", de la Universidad de Antioquia.
E.mail: mcorrales@unicauca.edu.co.

Introducción

El pueblo Nasa es el segundo pueblo indígena con mayor número de población en Colombia, después del Wayúu de La Guajira. En la actualidad se autoidentifican como nasa más de 120 mil personas, quienes habitan en siete departamentos del suroccidente del país, en especial en el Cauca. Debido a las diferentes luchas que por más de quinientos años ha afrontado, y reunido en diferentes organizaciones de base, hoy el pueblo Nasa se posiciona, cultural y políticamente, como uno de los grupos minorizados con mayor vitalidad étnica y cultural del país.

Los y las nasa hablan una de las 65 lenguas vernáculas que aún sobreviven en Colombia: el nasa yuwe. Esta lengua ancestral, como la gran mayoría de lenguas minoritarias y minorizadas de Colombia, de América y del mundo, tradicionalmente se ha conservado por y en la oralidad. Ha sido mediante la voz y la palabra dicha y escuchada que esta lengua se ha mantenido de generación en generación, transmitiendo saberes, dinamizando valores y construyendo cultura.

Pero aunque el nasa yuwe sigue siendo hablado y oralizado por una importante población, en la actual coyuntura social y política de una globalización y hegemonización altamente mediática, que pone en riesgo la sobrevivencia de muchas culturas locales y minorizadas, es evidente el proceso de debilitamiento de esta lengua en su valoración y uso social. Es por esto que, con el objetivo de fortalecer su pensamiento y su cultura, mediante procesos autónomos de organización, concertación y unidad, el pueblo Nasa ha decidido escribir su lengua. Con base en este objetivo, discutió, diseñó y aprobó un alfabeto unificado, el cual empezó a socializarse y practicarse desde 2001.

En este contexto, el presente documento enuncia y reflexiona algunas dinámicas sociales, culturales y educativas surgidas al interior de la comunidad nasa, en el proceso de escribir

su lengua ancestral. Parte de explorar concepciones y análisis que algunos y algunas nasahablantes, así como estudiosos y estudiosas del nasa yuwe expresan sobre el valor de su lengua y de su escritura. Además, plantea algunos conflictos y retos culturales, sociales, políticos y educativos que han asumido y que siguen enfrentando en el proceso de pasar de la oralidad tradicional a la escritura como tecnología.

Por último, a modo de conclusiones preliminares, se retoma el concepto de *entre-medio* propuesto por Homi Bhabha, para enunciar algunas tensiones propias de los pasos de la oralidad a la escritura del nasa yuwe. Tales tensiones se plantean aquí como *entre-medios de la escritura*, en el sentido en que son dinámicas ambivalentes que, desde acciones sociales, culturales y educativas, se podrían traducir en retos y posibilidades para fortalecer la valoración y el uso de la lengua nasa yuwe, tanto en su realización oral como en su manifestación escrita.

La lengua nasa yuwe, mucho más que un instrumento de comunicación

Para los y las nasa, su lengua materna no sólo ha sido un proceso de comunicación tradicional e integral que les ha permitido interactuar en sus comunidades para construir, conocer, transmitir y mantener su cosmovisión, su memoria, su historia, sus valores y sus saberes ancestrales. El nasa yuwe se ha constituido en uno de los sistemas simbólicos, culturales y conceptuales que les ha servido para mantenerse y manifestarse como grupo unido y autónomo ante la sociedad nacional. En esta medida, su lengua no ha sido sólo un proceso de comunicación intragrupal, sino que, además, se ha valorado como un elemento político identitario que posiciona y legitima, al pueblo Nasa, como grupo diferenciado cultural y étnicamente, en una sociedad hegemónica y homogeneizante.

Para los y las nasa, el fortalecimiento, el uso y la recreación de su lengua materna es fundamental en el mantenimiento de su ser nasa. Su lengua guarda, protege y hasta esconde muchos conocimientos y pensamientos que ellos y ellas deben conocer y conservar, en la misma lengua, como estrategia cognitiva y comunicativa, para mantenerse como pueblo.

Adonías Perdomo, lingüista y educador nasa, lo plantea más claramente cuando dice que:

La lengua materna es el medio más aproximado para conocer realidades de nuestros pueblos. Hay cosas, hay conceptos o interpretaciones que desde otras lenguas no siempre explican la realidad de un pueblo y con ella el pensamiento de un pueblo.

Hoy día, la gente poco a poco, a través de sus cabildos, ya está entrando en conciencia de que la lengua nasa es uno de los componentes culturales más importantes porque se está ya observando que en lugares donde no se habla la lengua nasa prácticamente los usos y costumbres han desaparecido y con ella el sentido de nación, de territorialidad. Eso no quiere decir que la lengua es la que construye territorialidad: no estoy diciendo que la lengua es la que construye nación en sí, sino que, a través de la lengua, es como se enseñan los distintos conceptos de territorialidad, de autoridad, de autonomía, del poder político, de la economía de un pueblo y también de los valores espirituales que tiene un pueblo. Entonces, esos valores, esos conocimientos y esas prácticas son las que se pierden de ser socializadas lo más fiel posibles con respecto de su realidad. Entonces, la lengua es uno de los componentes culturales más importantes para que nuestro pueblo perviva [...] (2004).

Esta íntima relación entre pensamiento, lengua, cultura, tradición y política, también es

reflexionada por otro nasa, el etnolingüista Abelardo Ramos, cuando afirma que "Pareciera que la savia de la cultura tuviera asiento en las lenguas y desde allí transmitiera fuerza, criterios para la organización, orientación para la educación" (2002: 188).

Por estos múltiples valores de la lengua y porque en estos momentos los y las nasa son conscientes de los riesgos de debilidad y pérdida que su lengua materna está corriendo si se mantiene sólo en la oralidad, ellos y ellas han decidido escribir alfabéticamente el nasa yuwe. Revitalizar y perpetuar su lengua, su memoria y su cultura mediante la escritura es fundamental, porque "si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido" (Ramos y Collo, 2001: 7).

Los pasos de la oralidad a la escritura: mucho más que la apropiación de una grafía

De la escritura alfabética como sistema de comunicación gráfica, asumida como extensión de la memoria (McLuhan, 1985 y 1987), como tecnología de la palabra y del intelecto (Ong, 1987), como un invento cultural del ser humano o como un dispositivo de subjetivación (Foucault, 1991), se tienen rastros desde hace milenios en la sociedad occidental. Sin embargo, pese a que en la vida de Occidente este sistema de comunicación se consolidó en un alfabeto fonético desde hace ya muchos años y la ha determinado como una sociedad letrada, en muchas comunidades indígenas de Colombia y América Latina la escritura alfabética es un medio que hace relativamente poco tiempo se empezó a apropiar.

La escritura alfabética, como matriz de significados sociales y como campo de producción simbólica (Cardona, 1994), establece nuevas condiciones en las relaciones sociales y culturales al interior de un grupo humano, así como en las relaciones familiares, económicas, religiosas, educativas y políticas. Con ella se em-

piezan a construir nuevas estratificaciones, clasificaciones e ideologías, sobre todo cuando este sistema escritural es tomado o adaptado de la sociedad mayoritaria, con la que se tiene una relación poco horizontal, como es el caso de las comunidades indígenas frente a la sociedad mayoritaria de Colombia.

A estas transformaciones se refirió McLuhan en la década del sesenta del siglo xx, cuando afirmó que:

[...] la súbita ruptura entre la experiencia auditiva y la experiencia visual del hombre, [lograda con el alfabeto fonético], establece una división tan tajante en cuanto a experiencia, dándole a quien lo emplea un ojo a cambio de un oído y liberándolo del trance tribal de la magia resonante de la palabra y de la red de la parentela (1987: 115).

[...]

La misma separación de vista, sonido y significado peculiar del alfabeto fonético, se prolonga también en sus efectos sociales y psicológicos (pp. 119-120).

En esta misma dirección, Walter Ong (1987) plantea que la escritura, más que cualquier otra invención particular, ha transformado la conciencia, el pensamiento y la expresión del ser humano y, de hecho, sus formas de convivencia social, sus actitudes y costumbres culturales.

Con estos autores coinciden Ramos y Rojas, refiriéndose a la escritura del nasa yuwe, cuando dicen que

La introducción y el desarrollo de la escritura como práctica constante en la sociedad —y particularmente en la escuela— tendrá consecuencias que no podemos evitar, incluso, a veces ni siquiera prever. Es evidente que por una parte se gana, pero también se pierde (2005: 88).

Así, la escritura alfabética del castellano y de las lenguas ancestrales indígenas ha tenido, en sus historias, diferentes significados y valoraciones. Para las comunidades indígenas, la mayoría de las veces la escritura del castellano se ha vivido como la imposición de una lengua y del pensamiento occidental y hegemónico, como parte de su proyecto moderno y colonizador. Pero, a su vez, para muchas comunidades tradicionalmente orales, como la nasa, la apropiación crítica de la escritura del castellano ha significado un medio y un canal, socialmente reconocido, para empezar a entablar y construir relaciones menos desequilibradas e iniquitativas con la sociedad mayoritaria, en especial en los procesos educativos y políticos. La apropiación de la escritura del castellano se ha asumido como una posibilidad comunicativa y cultural para articularse y reconocerse como ciudadanos y ciudadanas, en medio de las diferencias, en un mundo diverso, múltiple, global y moderno. La escritura del castellano ha servido como un medio de contacto, tránsito, intercambio y diálogo entre sus culturas y la mayoritaria, lo cual les permite tener presencia en ambos espacios, y así mismo otras perspectivas de conocimiento, en tanto incursiona en dos o varias formas de pensamiento.

La importancia y la necesidad política de aprender críticamente la escritura del castellano, de modo que aportara a los procesos de lucha política y organizativa de las comunidades nasa y ayudara a revertir el proceso colonizador, se reconoció desde la década del setenta, cuando algunos líderes expresaron (en el *Periódico Unidad Indígena*, número 27 de 1977):

[...] el desarrollo de la lucha ha mostrado a la organización que es una necesidad del movimiento el que los indígenas aprendan a leer y escribir en castellano (citado por Castillo, 1999: 146).

Este mismo interés lo ha expresado el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) al plantear que:

A través de la apropiación de la lengua nacional podemos identificar elementos de las otras culturas —tanto nacional o internacional, como de otros pueblos indígenas— para analizar cómo pueden ser útiles para nuestro proyecto [...] En el campo de la educación, se entendía que era necesario establecer un diálogo entre las dos lenguas, la indígena y la nacional. Pero teníamos que conceptualizar con más precisión las características de esta relación, cómo el juego de las dos lenguas no entraba en una dinámica jerárquica y cómo se podría transformar esta relación para lograr condiciones de igualdad entre los dos idiomas (2004: 133).

[El CRIC] apreciaba la importancia del castellano como un vehículo para ganar nuestros derechos [...] sin el castellano era imposible forjar alianzas con otros sectores populares. El bilingüismo que se buscaba no era transicional, sino un proyecto de desarrollo profundo en los dos idiomas, fortaleciendo la cultura nasa y paralelamente, las relaciones políticas con sectores populares no indígenas (p. 139).

Algunos resultados de esta alfabetización en castellano se explicitan en que los miembros de estas comunidades que poseen una educación letrada en dicha lengua son, actualmente, los que participan de manera más activa y decisoria en procesos políticos determinantes, en la búsqueda de mayor reconocimiento social y cultural, y para mejorar la calidad de vida de sus comunidades.

Desde esta misma perspectiva, la escritura de las lenguas maternas indígenas se puede ver

como símbolo de unificación y autonomía cultural, al permitir posicionar, socialmente, valores propios de comunidades minoritarias y minorizadas, excluidas y marginadas por la sociedad hegemónica. Es decir, la escritura alfabética de las lenguas ancestrales se convierte en instrumento para ganar y consolidar espacios de legitimación social, pues al leer y escribir, tanto el castellano como su lengua indígena, se construye la posibilidad de abrirse al mundo, como también de fortalecerse hacia dentro, al mantener vivas sus lenguas maternas, hablándolas y escribiéndolas, para fijarlas en el tiempo, para protegerse y crecer con sus propias tradiciones, pensamientos y formas de ver, sentir e interactuar con sus entornos naturales y sociales. Con la escritura de la lengua materna se establece una relación más cercana entre el pensamiento y el mensaje que se recibe o se emite, así como con quien se interactúa. Es decir, es una forma de mantenerse como comunidad cultural.

Breve recorrido por la escritura del nasa yuwe

El nasa yuwe, como la gran mayoría de lenguas vernáculas y minorizadas de Colombia, de América y del mundo, tradicionalmente se ha mantenido por y en la oralidad. Esta lengua se ha conservado, mediante la voz y la palabra dicha y escuchada, de generación en generación, transmitiendo saberes, dinamizando valores y construyendo cultura.

Si bien la letra y el alfabeto es de reciente apropiación para graficar los fonemas del nasa yuwe, no se puede afirmar que entre los y las nasa no haya habido escritura, pues desde tiempos inmemorables han creado y recreado diferentes formas gráficas para registrar y mantener su memoria. Así, todavía se encuentran, se interpretan y reelaboran múltiples huellas, mensajes no verbales, pero sí durade-

ros, mediante particulares símbolos, códigos y grafismos, impresos en piedras, chumbes, cuetanderas¹ y ruanas.

A estas formas gráficas no alfabéticas se refirió el líder nasa Manuel Quintín Lame en 1939:

Y qué diré cuando la Naturaleza de Muschca, es decir, el dios sol hizo aparecer dos sabios, mujer y hombre, la mujer para que enseñara a hilar el oro y a cruzarlo, es decir, a tejerlo, y el hombre para tallar la piedra y hacer jerglíficos sobre ella, hacer caras de hombre, de animales y aves [...] Dichos escritos no los ha podido destruir hasta la cólera de los siglos ni las edades [...] La cólera de los siglos no han podido destruir las leyendas sobre duras piedras allá sobre los lomos de empinadas cordilleras (2004: 159).

Pero aunque la cólera de los tiempos y la fuerza de los procesos conquistadores y colonizadores no hayan acabado de manera definitiva con todos estos textos no alfabéticos, en la actual coyuntura social y política de una globalización y hegemonización altamente mediática, que pone en riesgo la sobrevivencia de las culturas locales y minorizadas, la comunidad nasa ha decidido escribir en forma alfabética su lengua materna. Ha decidido, como pueblo autónomo y organizado, enriquecer la oralidad de su lengua con la palabra escrita alfabética-

mente. Así, a partir del análisis lingüístico, cultural y político de diferentes alfabetos que para escribir el nasa yuwe se han propuesto e implementado en sus territorios desde 1755, fue que, en 1997, un grupo de lingüistas y líderes nasa, acompañado de un equipo asesor mestizo, propuso un alfabeto unificado, que responde a las estructuras internas de esta lengua.

La escritura del nasa yuwe ha pasado por varios momentos y se ha desarrollado a partir de varias y diferentes propuestas de alfabeto. Algunas de ellas son: en el siglo XVIII, en 1755, el misionero católico padre Castillo y Orozco, utilizando el alfabeto del castellano, dejó escrito un vocabulario, un misal páez-castellano y un catecismo con nociones gramaticales y dos pláticas religiosas. Estos materiales fueron publicados en París un siglo más tarde, en 1877, por Ezequiel Uricoechea.

Más de dos siglos después, en 1962, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quien tuvo su principal asentamiento en el resguardo de Pitayó, del municipio de Silvia, publicó la primera versión en nasa yuwe del Evangelio según San Marcos, así como algunos otros textos educativos y de salud.

Luego, en 1983, con los mismos objetivos evangelizadores, pero con principios católicos, el Instituto Misionero Antropológico (IMA) inició cursos de capacitación sobre la escritura

1 *Los chumbes* son, entre el pueblo Nasa, cintas tejidas en telar exclusivamente por mujeres, en las que con hilos de diferentes colores se representan múltiples elementos del pensamiento nasa. Estas cintas, además de tener funciones prácticas como *aupar* o cargar a los niños y las niñas en las espaldas, tienen funciones culturales, en tanto sus figuras constituyen, simbólicamente, otra forma de hacer, construir y mantener la memoria y la historia nasa. La palabra *chumbe* es de origen quechua. El término en lengua nasa yuwe para estas cintas es *taw*.

Las *cuatanderas* son mochilas de colores, también tejidas exclusivamente por mujeres, que especialmente usan los médicos tradicionales nasa o *thë'walas* para cargar plantas medicinales y el mambe. La palabra *cuatandera* castellaniza los términos nasa *kwetahd*, que literalmente se puede traducir como "mármol maduro, listo y quemado", y el término *ya'ja*, que se puede traducir como "jigra o mochila donde se guarda la cal viva para el mambeo". Al interior del pueblo Nasa la *cuatandera* se concibe como la "jigra de la sabiduría, de la ciencia y conocimiento del *thë'wala*" (Información compartida por Adonías Perdomo, Totoró, junio de 2008).

Sobre el proceso de unificación del alfabeto de la lengua nasa yuwe veánse, entre otros textos: Instituto Colombiano de Antropología e Instituto Colombiano de Cultura, "Primer seminario 'Unificación del alfabeto de la lengua paez'" (1987), y Tulio Rojas Curieux, "Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de la unificación del alfabeto de la lengua páez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca - Colombia" (2002).

de la lengua nasa, con base en el alfabeto del castellano, a misioneros católicos.

En 1988, con un proyecto explícitamente político y con referentes lingüísticos más académicos, el CRIC conformó un equipo de etnolingüistas en el que participaron dos nasa y una mestiza,³ quienes, con la asesoría del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) de la Universidad de Los Andes, oficializó su propuesta.

Con estas tres propuestas de alfabeto, en la que subyacen también tres propuestas sociales y culturales, dos de carácter religioso y evangelizador, y una de carácter abiertamente político, las comunidades nasa estaban divididas entre evangélicos, católicos y “de izquierda”, como generalmente la sociedad mestiza ha tildado a los y a las nasa que han seguido los principios e ideales del CRIC.

Ante esta división de la comunidad, que también implicaba una incomunicación por escrito de su lengua, en 1987 se realizó una reunión para empezar a analizar las tres propuestas, con el objetivo de encontrar posibilidades para la unificación del alfabeto. Este “Primer Seminario para la unificación del alfabeto de la lengua páez” se llevó a cabo en San Andrés de Pisimbalá, auspiciado por el Instituto Colombiano de Antropología y convocado por el CRIC. Allí se analizaron técnica y lingüísticamente las propuestas del ILV y del CRIC, y se dejó por fuera la del IMA, ya asumida por la Prefectura Apostólica de Tierradentro, por ser muy similar a la del ILV.

Sin embargo, seguían en funcionamiento las tres escrituras, cada una por su lado, hasta que entre 1997 y 1999, lingüistas indígenas del CRIC y del resguardo de Pitayó decidieron discutir sus propuestas, con el objetivo de llegar a acuerdos de unificación. En estas discusiones también participó la Prefectura Apos-

tólica, aunque sin propuesta. Este proceso fue financiado por la Corporación Nasa Kiwe, y contó con la asesoría técnica y lingüística de un etnolingüista mestizo.⁴ Esta Comisión, luego de arduas discusiones y concertaciones, propuso el actual alfabeto unificado del nasa yuwe, que en estos momentos se está socializando y apropiando en las diferentes regiones y comunidades nasa. Este alfabeto unificado fue aprobado por el XI Congreso Regional Indígena del Cauca, por sus más de siete mil asistentes, entre quienes estuvieron ochenta y un gobernadores de Cabildos, en el resguardo La María, en marzo de 2001, con el lema “Sabiduría y pensamiento de pueblos que nos resistimos a desaparecer”.

La discusión, el diseño, la construcción y la propuesta de este alfabeto unificado se consideran una estrategia y una manifestación de la unidad y la autonomía del pueblo Nasa, que busca posicionarse social y políticamente, como condición para mantenerse como pueblo diferenciado cultural y étnicamente. Con esta escritura, las y los nasa buscan fortalecer y recrear sus pensamientos, sus formas de conocer, sus maneras de comunicarse, sus construcciones simbólicas y culturales. De este modo están escribiendo y reescribiendo su historia y su memoria como pueblo Nasa, para registrar y perpetuar su paso por este mundo.

La escritura del nasa yuwe, mucho más que un alfabeto

Pero la decisión de escribir alfabéticamente su lengua no ha sido un proceso ni fácil ni rápido para los y las nasa, pues esta decisión implica mucho más que apropiarse y asumir otro código, otra forma discursiva. Optar por el código alfabético es un reto histórico que les ha exigido mucho más que discusiones de carácter lingüístico. La decisión de pasar de la oralidad a la escritura del nasa yuwe ha incluido enta-

2 La etnolingüista Rocío Nieves Oviedo, actualmente profesora de la Universidad del Valle.

3 El etnolingüista Tulio Rojas Curieux, actualmente profesor de la Universidad del Cauca.

blar y superar discusiones, tensiones, conflictos y divisiones de carácter social, político, educativo y hasta religioso.

Una de las tantas discusiones alrededor de los pasos de la oralidad a la escritura del nasa yuwe es la que tiene que ver con su estatus social como lengua indígena; estatus marcado por la desvalorización cultural y cognitiva que, en general, la sociedad occidental y logocéntrica tiene de las lenguas orales, habladas por miembros de comunidades minorizadas y subestimadas cultural y socialmente. Porque así como hay estratificaciones sociales y culturales, también las hay lingüísticas; lenguas con más estatus y otras con menos. Y, lastimosamente, las lenguas indígenas están doblemente estratificadas en los niveles más bajos: por una parte, por ser indígenas, y, por otra, por permanecer, principalmente, en la oralidad.

Así, la pregunta gira sobre si la escritura puede aumentar la estima y la autoestima social del nasa yuwe. Esta pregunta tiene que ver con la errada concepción de que quienes sólo hablan su lengua, quienes construyen y transmiten su cultura y sus valores mediante la oralidad, poseen un pensamiento más concreto que abstracto, más mítico que lógico, más empírico que intelectual, más cotidiano que académico. Que los pueblos que se mantienen con y por medio de la oralidad, construyen y poseen saberes, tradiciones, costumbres, pero no conceptos ni conocimientos, mucho menos científicos. Por esto se llegó a afirmar que las lenguas indígenas sólo serían válidas para mantener tradiciones, mitos y ritos, pero no para construir conocimientos intelectuales y abstractos propios de la escuela y más legitimados socialmente. Y es que es justamente en la escuela, como institución formal, impuesta y apropiada en los pueblos indígenas, donde aún se mantiene muy fuerte esta errada concepción, pues sigue girando, casi exclusivamente, alrededor de la escritura y de los conocimientos por medio de ella difundidos, y poco reconoce y legitima, como saber escolar, los

saberes propios de las comunidades, que se construyen y mantienen por y en la oralidad.

Frente a esta sobrevaloración de la escritura, y con ella de la educación escolarizada, que ha generado una mirada dicotómica y excluyente entre la oralidad y la escritura, se han planteado otras concepciones que las cuestionan. Así, algunos y algunas nasa, basándose en definiciones de *conocer y saber* como procesos y actos por los cuales un sujeto aprehende un objeto real o simbólico de su mundo interno o externo, y de pensamiento, como lo que un sujeto tiene en mente cuando reflexiona con el propósito de conocer o entender algo para ser comunicable o expresable, plantean que ellos y ellas tienen, como todos los seres humanos, esas capacidades, independientemente de usar su lengua oral o escrita.

Al respecto, Peter Denny afirma que:

Los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran. Existe la creencia generalizada de que el pensamiento occidental, al que coadyuva la cultura escrita, es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades ágrafas [...] esa creencia es falsa [...] el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva: la descontextualización [...] Las diferencias transculturales en el pensamiento tienen que ver con los hábitos de pensamiento y no con la capacidad de pensar (1995: 95-96).

Esta apreciación que equipara, en el ámbito cognitivo a la oralidad y la escritura, se acerca a la teoría de la "continuidad" descrita por Olson y Torrance, así:

[...] la oralidad y la escritura son en esencia medios lingüísticos equivalentes para llevar a cabo funciones similares. Psicológicamente, sus diferencias

no son importantes, pero debido a sus diferencias materiales pueden ser empleadas con finalidades algo distintas. La escritura se preserva fácilmente a través del tiempo y el espacio, por lo que es útil para ciertas actividades tales como la construcción de una "tradicción acumulativa de archivo" [...] El papel de la escritura es más social e institucional que psicológico o lingüístico (1995: 21).

En coincidencia con éstas y otras apreciaciones, y teniendo como base sus propias conclusiones y convicciones, las y los nasa no comparten esa mirada dicotómica y excluyente de la oralidad y la escritura en relación con la educación escolarizada. Esa mirada les parece nociva en sus procesos de valoración, reivindicación, fortalecimiento y posicionamiento político y social de su cultura, pues no reconoce los aportes que su oralidad y sus formas tradicionales de enseñar y aprender han hecho a la construcción y mantenimiento de sus saberes. Esta concepción, al dividir los conocimientos entre superiores e inferiores, ha apoyado la división social entre inferiores y superiores que la escuela reproduce; entre quienes piensan y conocen más por medio de la oralidad, y entre quienes piensan y conocen por medio de la escritura.

Por lo aquí expuesto, se puede entender que para los y las nasa los fundamentos y los objetivos de la escolarización y la alfabetización de su pensamiento y de su lengua no responden a un propósito exclusivamente pedagógico y mucho menos cognitivo. Se podría afirmar que no ven la escuela y la escritura alfabética como los caminos regios para un "supuesto" desarrollo más conceptual e intelectual de sus pensamientos, pues, como ya se ha dicho, en y con sus oralidades también producen y manifiestan conceptos y conocimientos intelectuales. Para ellos y ellas, escribir alfabéticamente su lengua materna es más una estrategia cultural y política, que sólo otra tecnología de comunicación apropiada. Porque como dice Perdomo:

[...] fortalecer la lengua materna por medio de una codificación escrita, es en el momento una gran oportunidad, porque le permite diferenciarse como lengua, manteniendo no sólo el acervo lingüístico, sino el proceso futuro del desarrollo sociolingüístico de la lengua nasa frente a otra como es la lengua nacional. Así mismo, este proceso permitirá una mejor apropiación y fortalecimiento de la identidad, arraigo a su territorio, a sus formas de producción, contribuyendo para que adultos, jóvenes y niños no abandonen el territorio que los vio nacer, a sus autoridades, a su medio ambiente y a sus formas de interpretar al mundo que los rodea, con el fin de seguir haciendo parte importante en mantener un equilibrio social a través de la diversidad étnica (2004).

En esta misma línea de reflexión y justificación, para pasar de la oralidad a la escritura la lengua nasa yuwe, el "Programa de Educación Bilingüe" del CRIC afirma que:

Al desarrollar la escritura en las lenguas vernáculas estamos abriendo un espacio que tradicionalmente ha sido restringido para el uso de la sociedad nacional y para la colonización. Con el desarrollo de nuestros idiomas encontramos herramientas para dar un sentido propio a conceptos externos en el marco de nuestro proyecto político (CRIC, 2004: 24-25).

Esta breve historia social de la escritura del nasa yuwe muestra cómo un alfabeto, como tecnología de la palabra y del intelecto, como extensión técnica de la memoria, que se concreta en un número limitado de signos que representan gráficamente los fonemas de la lengua y con los cuales se pueden escribir todas las palabras de ésta, no es sólo un resultado, sino también un proceso cultural y social.

Es un proceso y, a su vez, producto del conocimiento, el trabajo, la inteligencia y la creatividad individual y colectiva de un pueblo que se une y organiza para lograr sus objetivos políticos, educativos y cognitivos. Esta afirmación se hace teniendo como base los conceptos de *pensamiento*, *conocimiento*, *inteligencia* y *creatividad*. Dichos procesos y conceptos no se pueden percibir ni definir por separado y mucho menos en términos de capacidades o habilidades individuales, sino como procesos cognitivos y prácticos que constituyen un todo integral en los seres individuales, así como en los ámbitos sociales y colectivos.

Desde el concepto de *conocimiento*, unido al de *pensamiento*, la unificación del alfabeto del nasa yuwe implicó el conocimiento “científico” y práctico de las estructuras internas de la lengua, así como el conocimiento analítico del alfabeto del castellano y de otras lenguas que utilizan los caracteres latinos para escribirse. También requirió conocer, desde dentro de la cultura y las comunidades, las condiciones educativas y políticas de los y las hablantes, de las personas como seres sociales e individuales que hablan y quieren escribir su lengua, para saber hasta dónde era pertinente o no decidirse por este sistema escritural. Esto muestra cómo el alfabeto unificado busca responder múltiples preguntas relacionadas con la pervivencia de la lengua y la cultura nasas, así como plantear mejores canales de comunicación al interior de la comunidad, para superar conflictos y divisiones internas de la misma.

Por otra parte, los y las nasa que han liderado el proceso de unificación del alfabeto de su lengua consideran que en estos momentos hay ciertas condiciones sociales, políticas y culturales, tanto al interior de sus comunidades, como en la sociedad mayoritaria, que son propicias para que el pueblo Nasa de todos sus territorios apropie y use creativamente la escritura del nasa yuwe. Por ejemplo, a nivel macropolítico, una de estas condiciones es el reconocimiento constitucional que en 1991 se

hace de Colombia como nación multiétnica y pluricultural, otorgándole a las lenguas vernáculos su condición de cooficiales. Y al interior del pueblo Nasa, luego de haber superado, en gran parte, el principal objetivo de sus organizaciones, que era la recuperación de tierras y de resguardos, también hay condiciones más propicias para dedicarse, con más ahínco, a la revitalización de ámbitos más simbólicos de su cultura, como es su lengua. Tal ahínco les ha exigido también superar divisiones internas, para construir procesos de comunicación entre ellos y ellas, posicionando social y políticamente su autonomía y su capacidad de negociación y unidad.

En este mismo sentido, vale también mencionar la madurez que en estos momentos tienen los estudios lingüísticos de la lengua nasa yuwe, pues ya se cuenta con gran parte de la descripción y el análisis de las estructuras internas de la lengua. Sin esta condición era muy difícil, hace veinte años, haber propuesto un alfabeto unificado con altas consideraciones técnicas.

Frente a estas condiciones más propicias para la socialización y la apropiación del alfabeto para escribir el nasa yuwe, el “Programa de Educación Bilingüe” del CRIC plantea que:

Una lucha no se reduce a un alfabeto, pero las interlocuciones en torno al alfabeto permitieron establecer consensos sobre la relación entre las estructuras del nasa yuwe y el castellano y sus implicaciones para la educación. Mediante las discusiones, los participantes —que antes del proceso eran antagónicos— construyeron una identidad colectiva que permitirá en el futuro el establecimiento de relaciones y colaboraciones más allá del plano de la lengua (2004: 145).

Esta misma apreciación la tiene el ya mencionado Abelardo Ramos, al afirmar:

El movimiento indígena del Cauca considera que el uso de la escritura de las lenguas indígenas constituye una herramienta muy importante en la potenciación de las mismas como componentes esenciales en el proceso de reafirmación de la identidad cultural. La situación de bilingüismo de unas lenguas indígenas debilitadas exige una política lingüística que no sólo tome en cuenta el aspecto educativo formal, la necesidad de producir textos pedagógicos bilingües y demás materiales en temas diversos, es decir, un trabajo intensivo orientado hacia dentro, sino también un trabajo enfocado en el plano intercultural. Se busca llegar a horizontes más amplios del mundo del conocimiento humano, proyectar que los idiomas indígenas trasciendan al nivel de lengua literaria, filosofía, y en general, sean recursos para el desarrollo del pensamiento y la realización de la oficialidad de las lenguas en diversos ámbitos del saber. Esto implica concretar un proceso de estandarización de la escritura de cada lengua, de modo que ella constituya una herramienta importante en la construcción de su proyecto de vida en función de la identidad, la autonomía, la ciencia, la tecnología, el mejoramiento de la calidad de vida (2002: 187).

A modo de conclusiones preliminares: entre-medios, retos y posibilidades de la escritura del nasa yuwe

Retomando el concepto de *entre-medio de la cultura*, definido por Homi Bhabha como un

[...] tejido contaminado pero conectivo entre culturas: a la vez imposibilidad de la inclusividad de la cultura y límite entre ellas [...] es un acto complejo que genera afectos e identificaciones fronterizos, tipos singulares de simpatía y choque entre culturas (2003: 96),

este texto termina considerando el proceso de alfabetización del nasa yuwe como un fenómeno de entre-medio cultural al interior del pueblo Nasa. *Entre-medio cultural y escritural*, que se podría identificar en aspectos como:

- La escritura del nasa yuwe apropia una tecnología occidental, adaptando los caracteres alfabéticos latinos. Este alfabeto, con la escritura inicialmente exclusiva del castellano, impuso, con las fuerzas de la escolarización y las evangelizaciones, un pensamiento hegemónico y homogeneizante. Pero los valores, usos y efectos negativos que este alfabeto en castellano generó durante siglos entre los y las nasa, pueden ser ahora revertidos mediante su apropiación crítica para escribir su lengua ancestral. Si la imposición de la lengua y la escritura del castellano invisibilizó, minorizó y debilitó la cultura y el pensamiento nasa, la revitalización de la lengua oral y escrita del nasa yuwe aportará al fortalecimiento de todo el ser nasa.
- Si la escritura alfabética del castellano sirvió para el proyecto colonizador de la sociedad mayoritaria, ahora la escritura alfabética del nasa yuwe se concibe como un proceso de liberación y visibilización social y política, al servicio de los proyectos e intereses de los y las nasa, como grupo étnico minoritario y minorizado.
- Si la escritura del castellano les ha permitido conocer y abrirse al mundo occidental, con la cual también han luchado por la recuperación de sus tierras y sus múltiples derechos, así como por posicionarse como agentes políticos, la escritura del nasa yuwe les está posibilitando reconocerse y fortalecerse hacia dentro, con sus propios pensamientos, y ancestral cosmovisión, con sus saberes y conocimientos, lo que les permitirá fortalecerse y mantenerse en la historia.
- Con la escritura del nasa yuwe, el pueblo Nasa asume y responde a retos y posibili-

dades de perder, revalorar, transformar y recrear pensamientos y saberes ancestrales, en ese permanente proceso cultural y social que oscila entre la tradición y la innovación. Estos valores y tradiciones, de siempre y renovados, les permitirá actuar con voz y letra propia en el presente globalizado, tenso y conflictivo.

En este sentido, quiero compartir algunas consideraciones que sobre estos *entre-medios de la escritura* se han reflexionado colectiva y colaborativamente con un equipo de nasahablantes:⁵

- La escritura alfabética del nasa yuwe es sólo uno de los medios, códigos y lenguajes, no el único, como el pueblo Nasa construye, expresa y busca mantener y dinamizar su pensamiento, su cosmovisión, su memoria y su cultura.
- La escritura alfabética del nasa yuwe sólo se podrá desarrollar y socializar fuertemente al interior de las comunidades nasa en tanto que su expresión y uso oral también se fortalezca, pues de nada sirve un alfabeto, lingüística y técnicamente bien construido, si los y las nasa ya no hablan su lengua materna. Porque si no la hablan, ¿sobre qué van a escribir? Si no la hablan, ¿cómo pretenden escribirla y leerla? En este caso se evidencia que si bien la escritura no garantiza la sobrevivencia de una lengua y mucho menos del pensamiento que refleja, sí puede aportar a su fortalecimiento, en la medida en que la escritura exige la oralidad de la lengua.
- El alfabeto unificado de la lengua nasa yuwe es otra expresión de la unidad y la autonomía del pueblo Nasa. Este pueblo asume la escritura de su lengua como otra

estrategia de resistencia cultural, étnica y política ante la sociedad mayoritaria.

- La escritura del nasa yuwe no se puede seguir pensando sólo al interior de la escuela, sobre todo cuando, en muchas instituciones educativas, esta lengua sigue teniendo una función instrumental y transicional, traduciéndola pobremente para reforzar la información y la transmisión de datos de las asignaturas del currículo oficial, marcadamente occidentalizado. En esas prácticas escolares y docentes se perciben actitudes apenas tolerantes, no incluyentes y menos interculturales, que a la larga generan procesos de extracción lingüística. Esto sucede cuando los y las estudiantes optan por no escribir en nasa yuwe, por la confusión que les produce la permanente traducción de una lengua a otra.

La escritura debe superar los límites de la escuela como institución, de modo que sea una lengua de uso social y no sólo académica, pues esto seguirá reproduciendo la concepción de la escritura como código exclusivo de conocimientos académicos escolarizados, por fuera de la vida cotidiana de sus usuarios. La vida del nasa yuwe no se puede seguir pensando sólo en la escuela, dejándole esta responsabilidad exclusivamente a los maestros y las maestras. Es necesario asumir que la tarea de la transmisión y la enseñanza del nasa yuwe como lengua materna es principalmente una responsabilidad de la familia.

Y es ante estos retos y posibilidades, para enfrentar estos *entre-medios de la escritura*, que la educación escolarizada y no escolarizada, con perspectiva etnoeducativa, bilingüe e intercultural, tiene mucho para hacer.

5 Estas consideraciones y reflexiones son producto de las múltiples conversaciones, entrevistas y talleres que, en el proceso de esta investigación, he sostenido y desarrollado con maestros y maestras, líderes y lideresas, estudiantes y otros/as nasas de los resguardos de Mosoco, Novirao, Pueblo Nuevo y Quichaya, entre los años 2004 y 2006.

Esta reflexión parte de recordar que uno de los objetivos de la etnoeducación en Colombia (como política educativa del Estado para responder “legislativamente” a la necesidad y el derecho que tienen las minorías étnicas de una educación acorde a sus condiciones y proyectos de vida, en el marco del reconocimiento constitucional del país como nación multilingüe y pluricultural) es reconocer, fortalecer y, en algunos casos, recuperar las lenguas indígenas.

Pese a que estos planteamientos no son nuevos, luego de casi diecisiete años de la actual Constitución Política Colombiana y de más de veinte años de hablarse de etnoeducación, sigue siendo vigente y necesario construir, colectiva e interculturalmente, respuestas a preguntas como: ¿ha tenido la etnoeducación un papel efectivo y activo en la recuperación, el fortalecimiento y la dinamización de las culturas indígenas mediante la revitalización de sus lenguas?

Para responder a esta pregunta y reto, se plantea que un elemento fundamental de la política lingüística, contra la situación de bilingüismo desigual en la que participan las lenguas indígenas, es concretar acciones educativas con perspectiva intercultural. Tales políticas lingüísticas deben responder a retos que se pueden transformar en posibilidades y estrategias para fortalecer las lenguas y sus escrituras. Entre estos retos-posibilidades-estrategias sugiero los siguientes:

- Revitalizar las lenguas en sus múltiples expresiones orales, mediante las conversaciones cotidianas y formales, en cantos, chistes, cuentos e historias tradicionales y renovadas.
- Asumir la escritura no sólo como un instrumento mecánico, instruccional y práctico, sino como un proceso intelectual, que empieza mucho antes de tomar un lápiz y un papel.

- Asumir que la escritura es un proceso de producción intelectual de imágenes, conceptos, sentidos y significados que se produce más en la mente y en el corazón, que en el papel.
- Darle vida a las lenguas indígenas y sus escrituras, no sólo hacia fuera de sus comunidades, como legítimo proceso y derecho político, sino también, y con mayor fuerza, al interior de las comunidades, en sus espacios familiares, domésticos, cotidianos, rituales y no sólo escolares.
- Valorar, usar y poner en práctica las lenguas y su escritura más allá de los espacios domésticos e íntimos de las familias, utilizándolas en espacios formales como las mingas, las reuniones de los cabildos, las asambleas comunitarias, las relaciones con el Estado y con las organizaciones de base.
- Estimular una apropiación y uso creativo y artístico de las lenguas y su escritura. Porque como dice Inocencio Ramos: “hay que entender y embellecer más la lengua, como el medio para embellecer el conocimiento, el pensamiento, la cultura” (2005).

En este mismo sentido, Abelardo Ramos y Emilúth Collo proponen

[...] que los jóvenes y jovencitas que escriben historias [...] escriban la suya propia y la de su tierra, que el sistema de alfabeto de nasa yuwe sirva de fuente para extasiar las ganas de expresar las frases más bellas de sus vidas, sin olvidar el sabor de la vida, el amor, la risa, el sol o el abrazo de los vientos; que las letras salgan a representar el grito de la voz brotada del fondo del alma de cada Nasa que habla tramando los hilos de la vida con que crece (2001: 3).

- Estimular y generar espacios de discusión en los que, colectiva y comunitariamente, se reflexione sobre la valoración cultural e

identitaria de la lengua, no sólo a nivel discursivo, sino sobre todo práctico. Esta propuesta se concreta en ir más allá de la propia valoración de la lengua, para ahondar en la valoración y el uso de su cultura, de su identidad y de su posición como pueblo y grupo étnico. Es generar, al interior de las comunidades indígenas, procesos de análisis sobre el papel que desempeñan sus lenguas en la dinamización actual de sus culturas.

Con estas propuestas-estrategias termino afirmando que la escritura de las lenguas indígenas, como el nasa yuwe, exige mucho más que un alfabeto; exige, primero que todo, hablar, valorar y usar la lengua en el ámbito oral, superando dificultades y afrontando retos de carácter político, cultural, social, educativo y comunicativo. Tales discusiones, decisiones y acciones, son los y las nasa quienes las seguirán desarrollando, tomando y realizando, en pro de sus proyectos vitales, políticos y culturales.

Referencias bibliográficas

- Bhabha, Homi K., 2003, "El entre-medio de la cultura", en: Stuart Hall y Paul du Gay, comps., *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Madrid, Amorrortu, pp. 94-106.
- Cardona, Giorgio Raimondo, 1994, *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.
- Castillo, Elizabeth, 1999, "La enseñanza de la Ley 89 de 1890. Oralidad y lectoescritura", en: Daniel Aguirre Lisch, comp., *Memorias del Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología*, Bogotá, Universidad del Atlántico, Instituto Colombiano de Antropología (ICAN) y Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, pp. 137-151.
- Denny, J. Peter, 1995, "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita", en: David R. Olson y Nancy Torrance, comps., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 95-126.
- Foucault, Michel, 1991, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Instituto Colombiano de Antropología e Instituto Colombiano de Cultura, 1987, "Primer seminario 'Unificación del alfabeto de la lengua paez'", *Cuadernos de Tierradentro*, San Andrés de Pisimbalá, num. 2.
- Lame, Manuel Quintín, 2004, "Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas", en: Cristóbal Gnecco, ed., *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*, Cali, Editorial Universidad del Cauca, pp. 139-249.
- McLuhan, Herbert Marshall, 1985, *La Galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Tipográfico*, Barcelona, Planeta.
- _, 1987, *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, Diana.
- Olson, David y Nancy Torrance, comp., 1995, *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- Ong, Walter, 1987, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural - CRIC, 2004, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).
- Ramos, Abelardo, 2002, "Proceso de revitalización de las lenguas indígenas del departamento del Cauca", en: María Trillos Amaya, ed. y comp., *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, Universidad del Atlántico. pp. 185-193.
- Ramos, Abelardo y Emilúth Collo, 2001, *Nasa yuwe*, Popayán, Programa de Educación Bilingüe, Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Ramos Pacho, Abelardo y Tulio Rojas Curieux, 2005, "Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso en el pueblo nasa (paez)", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 48, pp. 70-90.
- Rojas Curieux, Tulio, 2002, "Desde arriba y por abajo construyendo el alfabeto nasa. La experiencia de

la unificación del alfabeto de la lengua páez (nasa yuwe) en el departamento del Cauca - Colombia", ponencia presentada en el simposio "La lingüística al servicio de los idiomas indígenas", Universidad de Texas, Austin, 2002, *Latin American Network Information Center*, [en línea], disponible en: <http://www.lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cilla/rojas.html>

Fuentes orales

Perdomo, Adonías, 2004, entrevista con Martha Corrales, Inzá, Cauca, 31 de oct.

Ramos, Inocencio, 2005, Intervención oral en Diplomado "Formación lingüística y apropiación del alfabeto nasa yuwe", Inzá, Cauca, 22 de ene.

Bibliografía complementaria

Rojas Curieux, Tulio, "En la reflexión sobre lo oral y lo escrito: educación escolar y práctica en pueblos indígenas", *Cuadernos de trabajo, Jigra de Letras*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005.

Referencia

Corrales Carvajal, Martha Elena, "Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del nasa yuwe, lengua ancestral de Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 209-223.

Original recibido: diciembre 2007
Aceptado: enero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación*

Octavio Henao Álvarez**

Doris Adriana Ramírez S.***

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías
Universidad de Antioquia



Resumen

Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación A Literacy Model using information and communication technologies

En este artículo se describe una propuesta de alfabetización que busca desarrollar competencias para la expresión, la comunicación, la interacción social y el manejo de información utilizando eficientemente algunas tecnologías de información y comunicación (TIC) como: herramientas de escritura hipermedial, captura y edición de fotografías y videos digitales, foros electrónicos y chats, videoconferencias, mensajería instantánea, motores de búsqueda de información en internet, correo electrónico, blogs, editores de textos y páginas para publicar en internet.

Abstract

A proposal to develop literacy skills in expressing, communicating and managing information as well as interacting socially by effectively using some information and communication technologies are described here. Such technologies include tools for hypermedia writing, capturing and editing digital videos and photographs, e-forums and chats, videoconference, instant messenger systems, search engines in internet, e-mail, blogs, text editors and pages to publish in internet.

Résumé

Dans cet article une proposition d'alphabétisation est décrite et qui cherche à développer des compétences pour l'expression, la communication, l'interaction sociale et l'utilisation d'information en employant efficacement quelques technologies d'information et communication (TIC) comme: outils d'écriture des hypermédias, prise et édition d'images et vidéos numériques, forums électroniques, vidéoconférences, messagerie instantanée, moteurs de recherche d'information sur Internet, courriel électronique, blogs, éditeurs de textes et pages pour publier sur Internet.

Palabras clave

*Modelo de alfabetización digital, tecnologías de información y comunicación (TIC), enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura
Digital Literacy Teaching Model, Information and Communication Technologies, Learning and Teaching reading/writing skills*

* Este artículo es derivado de la investigación "Diseño de un modelo de alfabetización que incorpore el uso de TICs, y su experimentación con docentes y estudiantes de educación básica de Medellín", abogada por Colciencias y financiada por el Municipio de Medellín y la Universidad de Antioquia. Código: 1115-336-18618.

** Ph.D. en lecto-escritura y desarrollo del lenguaje. Profesor e investigador de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Director Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.
E-mail: ohenao@udea.edu.co

*** Doctora en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Integrante Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.
E-mail: daramirez@udea.edu.co

Introducción

La economía, la política y la cultura propias de una sociedad postindustrial, globalizada e interconectada, demandan un ciudadano con nuevas habilidades laborales, mejor informado, más activo, y más participativo, lo cual entraña nuevos desafíos para el sistema educativo, por ejemplo, una noción más amplia y compleja de *alfabetización* que refleje la creciente importancia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los diversos aspectos de la vida. Así mismo, para una educación que consulte las nuevas realidades y problemas de la vida moderna se necesitan currículos y pedagogías que permitan, a los docentes, estudiantes y ciudadanos, comprender la naturaleza e impacto cultural de estas tecnologías. En la sociedad contemporánea, el conocimiento y la información no sólo se presentan en forma de palabras impresas, sino también de imágenes, sonidos, videos y documentos multimediales (Kellner, 2004).

Si Colombia quiere prepararse para aprovechar las ventajas de una economía globalizada, que ya es una realidad con los acuerdos comerciales que se gestionan en la actualidad con Estados Unidos, Canadá, la Comunidad Europea, y otras naciones, tiene que emprender acciones que, a corto y mediano plazo, eleven la calidad de la educación, tales como: cualificación pedagógica de los docentes; mejoramiento de los modelos, estrategias y materiales didácticos; mayor dotación a las instituciones educativas de equipos e infraestructura de telecomunicaciones; incorporación adecuada de las TIC al currículo; capacitación de los docentes en el uso eficiente y creativo de las TIC, y métodos de evaluación más integrales y formativos. Se trata de lograr un sistema educativo moderno, equitativo, eficaz e incluyente, que consulte las necesidades del entorno, esté en sintonía con un mundo altamente comunicado e interconectado, y abra espacios para que aun la población más marginada adquiera las competencias necesarias para parti-

cipar, de forma activa, en una sociedad del conocimiento y la información.

El propósito de este artículo es presentar un modelo de alfabetización que busca desarrollar habilidades para la expresión, la comunicación, la interacción social y la búsqueda de información utilizando eficientemente un conjunto de TIC. Se trasciende así la noción tradicional de que una persona alfabetizada es alguien capaz de captar y expresar significados por medio del lenguaje escrito. El modelo incorpora un repertorio de competencias como: componer, enviar y recibir mensajes a través del correo electrónico; utilizar de manera efectiva las principales herramientas de un procesador de textos; leer y escribir documentos en formato hipermedial; utilizar un motor de búsqueda para localizar información en internet; participar en foros electrónicos y *chats*; evaluar la exactitud y utilidad de la información que se encuentra en una página de internet; construir textos en formatos que se puedan publicar en internet; participar en *blogs*; comunicarse a través de mensajería instantánea; utilizar fotografía y video digital, y emplear un sistema de videoconferencia. Innovar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura desarrollando estas competencias en los niños y jóvenes, es contribuir al mejoramiento de las condiciones competitivas del país frente a la internacionalización de su economía.

Un nuevo concepto de alfabetización

La Asociación Internacional de Lectura (2001), la organización más grande e influyente del mundo en el campo de la alfabetización, integrada por docentes de educación básica, profesores e investigadores universitarios, psicólogos, bibliotecólogos y otros profesionales de áreas relacionadas con la educación de aproximadamente cien países, sostiene que las TIC han cambiado la naturaleza de la alfabetización, y que concebir los procesos de lectura y escritura exclusivamente alrededor del texto

tradicional (libro impreso) pone en desventaja a los estudiantes frente a los requerimientos actuales y futuros del mundo laboral. En tal sentido, la Asociación sostiene que los estudiantes tienen derecho a:

- Maestros competentes en el uso de las TIC para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.
- Currículos y programas de enseñanza en el área del lenguaje que desarrollen e integren competencias en el manejo de las TIC.
- Una enseñanza que fomente la capacidad crítica para buscar, seleccionar y utilizar información.
- Adquirir competencias para leer y escribir en internet, y producir textos en formato digital utilizando diversas herramientas.
- Aprender a utilizar las TIC de manera ética y responsable.
- Un acceso equitativo a las TIC.

Para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades que exige actualmente el sector productivo, la Asociación Internacional de Lectura (2001) recomienda a los maestros: buscar diversas oportunidades de capacitación en el uso de las TIC; integrarlas al currículo de lenguaje, buscando desarrollar mejores competencias para emplear la información; explorar, mediante internet o listas de correo, estrategias y recursos didácticos que otros docentes utilizan; asegurar que los alumnos tengan acceso equitativo a las TIC disponibles en la escuela; mantenerse actualizado a través de publicaciones impresas y digitales sobre el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje.

El *hipertexto* es un tipo de documento no-lineal que permite representar los múltiples enlaces e interrelaciones conceptuales que habitan un texto. Según expertos como Bolter (2001) y Landow (1997), los documentos en formato hipertextual ofrecen un nuevo entorno de lectura, que permite al usuario:

- Interactuar de manera más dinámica con la información.
- Experimentar el aprendizaje mediante exploración y descubrimiento.
- Enfrentar la lectura del texto desde sus propias necesidades y expectativas.
- Elegir entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura.
- Experimentar el texto como parte de una red de conexiones navegables, que le brindan acceso fácil y rápido a otra información necesaria para la comprensión.

Los *hipermedios* son documentos que poseen una estructura hipertextual e incorporan diversos materiales semióticos. Son una mezcla de elementos simbólicos en una pantalla, que comunican mensajes y deben leerse de manera interrelacionada. Exigen, al lector, la capacidad de comprender no sólo el material escrito, sino también las imágenes, los iconos, los sonidos, los videos; también requieren que el usuario sepa cómo seleccionar, relacionar y organizar información de múltiples fuentes, pues cada día es menos probable que un solo documento contenga toda la información existente sobre un tema. Así, la lectura de un texto hipermedial puede conducir a muchos otros más, avanzando o retrocediendo en la historia y la cultura (Hartman, 2000).

Tradicionalmente, la *comprensión lectora* se ha definido como la construcción del significado que comporta un texto escrito, lineal y estático. En internet, este concepto adquiere un nuevo sentido. Para leer comprensivamente en este medio se requieren nuevas destrezas y estrategias como: saber buscar la información apropiada; entender los resultados que arroja un motor de búsqueda; hacer las inferencias correctas sobre la información que se puede encontrar en un hipervínculo; entender cómo los autores configuran y organizan la información en una página web; coordinar y sintetizar grandes cantidades de información proveniente de múltiples fuentes y presentada en

diversos medios y formatos; determinar qué contenidos merecen atención y cuáles deben ignorarse. Cuando exploran un documento en internet, dos lectores pueden construir significados de manera diferente, no sólo porque tienen un bagaje conceptual distinto, sino también porque utilizan estrategias de búsqueda diferentes, siguen trayectorias diversas a través de la información, sacan conclusiones críticas diferentes de lo que leen, y prestan atención a distintos elementos de la información. En tanto los textos incorporan otros elementos simbólicos (sonidos, imágenes, videos, animaciones) y se enlazan a grandes redes de información, el acto de leer, escribir y comunicarse adoptará nuevas formas y dinámicas (Coiro, 2003; Leu *et al.*, 2004).

Estudios previos en el área

Buscando mejorar los niveles de comprensión, algunos investigadores han desarrollado versiones electrónicas de materiales de lectura, modificándolos en varios aspectos, y agregándoles otros componentes. El usuario lee el texto que se despliega en la pantalla hasta que encuentra una palabra o frase que, por alguna razón, le resulta problemática. Incorporado al material de lectura, existen recursos auxiliares (audios, videos, gráficos, textos complementarios) que ofrecen ayuda al lector y facilitan una mejor comprensión. Reinking y Schreiner (1985) mejoraron la comprensión lectora de alumnos de quinto grado, permitiéndoles que consultaran el vocabulario desconocido en un diccionario electrónico conectado a los textos. Anderson-Inman y Horney (1998) utilizaron versiones hipermediales de cuentos breves con lectores de educación básica poco hábiles. Estos textos ofrecían varios tipos de ayuda para explicar el vocabulario (definiciones, ilustraciones, pronunciaciones digitalizadas) y preguntas de comprensión diseñadas para apoyar la actividad metacognitiva. Según los resultados de esta experiencia, los estudiantes que emplearon estos recursos de manera adecuada y

sistemática lograron una mejor comprensión de los textos.

Henao y Giraldo (1992) llevaron a cabo una investigación para determinar qué impacto tenía el uso de un procesador de textos y gráficos en la actitud y la habilidad para la escritura de un grupo de estudiantes de sexto grado que participó en un taller, donde cada uno produjo veinte textos, diez con el computador y diez en forma manuscrita. El análisis de estas producciones reveló que los escritos elaborados con el computador tenían mejor calidad literaria, mayor longitud, mejor nivel de adjetivación y mayor diversidad léxica que los textos producidos manualmente. Como explican estos niños en una entrevista, al verse liberados de las exigencias psicomotrices implícitas en la escritura manual, centraban más su atención en el contenido; sintieron que el computador les permitía un ejercicio de la escritura menos restrictivo y más propicio para la creatividad; la facilidad de revisión que ofrece el procesador de textos los motivó a no resignarse con el primer borrador, buscando formas alternativas de expresar sus ideas.

Henao, Ramírez y Giraldo (2001) diseñaron y experimentaron una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de escritura individual y cooperativa en alumnos de educación básica, creando en el aula un entorno para la comunicación escrita, apoyado en el correo electrónico y otras herramientas informáticas. Durante la experimentación de esta propuesta se involucró a cuarenta alumnos de quinto grado en actividades de lectura, análisis y producción de textos de los géneros lírico, epistolar, narrativo y expositivo, en forma individual y grupal, con el apoyo de modelos y la orientación de los docentes. Se utilizaron recursos multimediales e impresos, como libros, enciclopedias, textos de diferentes géneros, diccionarios y diversos portales de internet. Los resultados muestran que: 1) la participación en el programa mejoró significativamente la calidad de los poemas, los cuentos, las cartas y los trabajos escritos; 2) el correo electrónico es un

dispositivo eficaz para estimular y apoyar actividades de escritura cooperativa entre alumnos de diversas escuelas; 3) el apoyo que brinda un maestro a los alumnos en la revisión, la edición y la organización de un texto es más eficaz y fluido cuando escriben utilizando un procesador de textos, que cuando escriben en forma manuscrita; 4) los niños evidenciaron cambios conceptuales importantes en la valoración de la escritura como herramienta de expresión y comunicación, y 5) el correo electrónico ofrece al maestro múltiples posibilidades para diseñar estrategias didácticas que promuevan la comunicación y el intercambio de información, trascendiendo las barreras espacio-temporales del aula. Así mismo, este medio soporta la integración curricular, permitiendo que los alumnos, conjuntamente con el desarrollo de habilidades de escritura, accedan a información y construyan conocimiento sobre diferentes disciplinas.

Henaó Álvarez (2002) realizó una investigación para explorar y contrastar el procesamiento cognitivo y los niveles de comprensión que logran estudiantes de educación básica cuando leen textos sobre un mismo tema, diseñados en formato impreso y en formato hipermedial. Se diseñaron cinco experimentos en los cuales participó un grupo de cuarenta niños de sexto grado, la mitad considerados lectores competentes, y la otra mitad lectores poco hábiles. El análisis de los resultados reveló que: 1) los usuarios del texto hipermedial hicieron mayor número de consultas al diccionario que los lectores del texto impreso; 2) en una tarea de análisis contextual, los lectores del texto hipermedial lograron un desempeño promedio mejor que los usuarios del material impreso; 3) los mapas semánticos desarrollados por los lectores del texto hipermedial fueron de mejor calidad que los generados por los usuarios del texto impreso; 4) los lectores de la versión hipermedial se desempeñaron mejor al evaluar y reconocer las ideas importantes, que los usuarios de la versión impresa; 5) tanto los lectores competentes como los poco hábiles in-

cluyeron más ideas importantes en el resumen del texto hipermedial que en el resumen del texto impreso, y 6) tanto los lectores competentes como los poco hábiles recordaron en promedio más ideas importantes del texto hipermedial que del texto impreso.

Henaó Álvarez *et al.* (2006) investigaron el proceso de composición mediado por una herramienta hipermedial. Específicamente estudiaron variables como el nivel de aprendizaje, las estrategias de composición, la calidad de los textos, el estilo de composición y la actitud hacia la escritura de veinticuatro estudiantes de sexto grado que realizaron, cada uno, dos proyectos de escritura, uno con una herramienta hipermedial (HyperStudio), y otro, con un procesador de textos (Word). La mitad del grupo escribió sobre un tema de ciencias sociales (Muiscas o Incas), y la otra mitad, sobre un tema de ciencias naturales (hormigas o abejas). El análisis de los resultados indica que: 1) los proyectos de escritura desarrollados con la herramienta hipermedial fueron de mejor calidad que los realizados con un procesador de textos; 2) cuando los estudiantes escriben con una herramienta hipermedial efectúan actividades de escritura extensas, manteniendo un alto nivel de motivación; 3) los estudiantes revisan más y con mayor independencia sus textos cuando utilizan una herramienta como HyperStudio, lo que se traduce en una mejor calidad de sus producciones textuales; 4) los proyectos de escritura elaborados con HyperStudio, en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales, no sólo eran de buena calidad en los aspectos formales de la lengua escrita, sino que, además, mostraban mayor rigor y precisión conceptual, y más creatividad; 5) el estilo de composición de los estudiantes se acerca más al modelo "transformar el conocimiento" cuando escriben con la herramienta hipermedial que con el procesador de textos, y 6) no hubo diferencias significativas en el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes que escribieron con HyperStudio o con Word.

El modelo de alfabetización digital

Este modelo pretende desarrollar, en los estudiantes de educación básica, las competencias necesarias para expresarse, comunicarse, interactuar socialmente y buscar información utilizando, de modo eficiente, un conjunto de herramientas y programas que configuran actualmente el ámbito de las TIC. Incluye los siguientes nueve módulos: la expresión gráfica; el concepto de *escritura hipermedial*; el audio en la escritura hipermedial; imagen y video en la escritura hipermedial; la consulta de información en internet; la escritura con un procesador de textos; el correo electrónico y el *blog*; el *chat* y la videoconferencia, y la producción de videos. Este modelo también se describe de forma detallada en un documento multimedial e interactivo en formato PDF;¹ se busca así poder socializarlo de manera más ágil y económica, y convertirlo en una herramienta de capacitación más efectiva, pues los videos, los audios y las imágenes hacen más comprensibles y replicables sus procedimientos y actividades.

La expresión gráfica

Objetivo

Ilustrar a los estudiantes sobre el valor de la imagen como herramienta de expresión, comunicación y aprendizaje. Así mismo, capacitarlos en el manejo de un programa para crear, editar y publicar imágenes en formato digital.

Justificación

Tecnologías como el computador, el teléfono celular, las cámaras de fotografía y video digital, internet y el correo electrónico han facilitado enormemente la generación, edición y transmisión de imágenes. Nunca antes fue tan sencillo y económico registrar, de forma visual, lo que vemos y ocurre a nuestro alrededor. Una *imagen* es una representación visual de un objeto mediante técnicas diferentes de

diseño, pintura, fotografía, video, dibujo, etc. La expresión gráfica esta conformada por todas estas representaciones, que la convierten en una poderosa herramienta de expresión, comunicación y aprendizaje.

Cada vez tenemos más acceso en diversos formatos (CD, DVD, páginas de internet, archivos compartidos) a textos que incorporan dibujos, fotografías, videos, mapas, animaciones y esquemas. La decodificación, la comprensión, la asimilación y el procesamiento crítico de los contenidos y los mensajes que comportan estos textos, ricos en elementos gráficos, exigen un nuevo repertorio de competencias y habilidades que la escuela tradicional no fomenta en los estudiantes.

Esta módulo del programa de alfabetización digital busca desarrollar, en los estudiantes, habilidades para expresar una idea a través de la imagen, utilizando medios digitales, y para comprender e interpretar el mensaje que comportan las imágenes, relacionándolas con los demás elementos que integran un documento multimedial (sonidos, textos alfabéticos, videos, animaciones).

Metodología

En el contexto de varios talleres se motiva a los estudiantes para que expresen sus ideas, sentimientos, fantasías o emociones por medio de dibujos e imágenes. Se realizan actividades de sensibilización (escuchar sonidos de la naturaleza, sentir objetos con variadas texturas, percibir distintos olores y sabores) para estimular diversas emociones, que luego plasman en dibujos y composiciones gráficas utilizando el programa Paint (Microsoft).

El concepto de escritura hipermedial

Objetivo

Lograr que los estudiantes comprendan las nociones de *texto hipermedial*, *hipertexto* y

1 De pronta publicación.

multimedios; así mismo, que utilizando el programa PowerPoint, adquieran la capacidad de expresarse y comunicarse mediante textos con este formato.

Justificación

Un documento hipermedial está formado por una estructura hipertextual y una serie de contenidos en formato multimedial. Los diversos nodos, lexías o unidades de información (textos, gráficos, archivos sonoros, videos) están organizados en forma no lineal y relacionados por hipervínculos, lo cual permite consultar y explorar el texto a través de diversas rutas, según los intereses y expectativas del lector. Estos textos ofrecen nuevas posibilidades al lector: 1) pueden ser más interactivos, y atender requerimientos específicos; 2) pueden incorporar ayudas que lo guían, facilitando y estimulando la lectura; 3) permiten consultar otras fuentes de información complementaria, y 4) además del alfabeto, incorporan otros sistemas de representación (audio, video, animaciones, fotografías).

Varios estudios (Najjar, 1996; Goldman, 1996; Bagui, 1998; Henao *et al.*, 2006) han evidenciado que los hipermedios, comparados con el texto impreso, pueden ayudar al estudiante a aprender más información de manera más rápida. Entre las razones que explican este hallazgo se destacan: la similitud o isomorfismo entre la estructura de un programa hipermedial y la forma natural como la gente aprende, según lo explican las teorías sobre procesamiento de información; la interactividad que permite el computador; la flexibilidad en el acceso y el manejo de información; la variedad y la riqueza de los contenidos; la posibilidad de una enseñanza más estructurada; la opción de retroalimentación inmediata

Estos nuevos portadores textuales conjugan varios sistemas simbólicos, involucran varios sentidos, pueden ser más interactivos, permiten la actualización permanente de sus contenidos, se archivan en diminutas memorias e-

lectrónicas y pueden ponerse a disposición de la comunidad mundial en el mismo momento en que se producen. Como en el mundo actual se están imponiendo otras formas de leer y escribir, la escuela debe ofrecer, a los estudiantes, la oportunidad de que adquieran el repertorio de competencias necesario para interpretar y producir textos con estos nuevos formatos.

Metodología

Inicialmente se lee y analiza con los estudiantes un texto narrativo en formato hipermedial, para que conozcan su estructura, propiedades y componentes. Luego se proyecta un video que recrea un crucero por el mundo. Imaginando que son los pasajeros, los estudiantes eligen un lugar donde desembarcar y vivir una aventura, que luego cuentan en un texto hipermedial utilizando el programa PowerPoint. Se les explica paso a paso cómo emplear este programa, cómo buscar imágenes en internet, y cómo insertarlas al texto, para complementarlo y enriquecerlo.

El audio en la escritura hipermedial

Objetivo

Lograr que los estudiantes capten el sentido y el valor comunicativo del audio, y aprendan a combinarlo adecuadamente con otros elementos simbólicos en un documento hipermedial. Así mismo, que aprendan a crear audios en formato digital, y a incorporarlos en un documento hipermedial.

Justificación

La audición, como un sentido privilegiado del ser humano para captar y adquirir información, tiene sus antecedentes en las formas primitivas de comunicación, basadas en la oralidad. Muchas culturas han conservado parte de sus tradiciones en registros orales que pasan de generación en generación, como los cantos, las oraciones, los mitos y la narrativa misma.

El audio es un componente que hace muy atractivo e impactante un documento hipermedial. La inserción de diálogos, voces, sonidos musicales o ambientales puede incrementar su realismo y fuerza expresiva. En la actualidad existen herramientas para capturar y editar audio, gratuitas y fácilmente accesibles. Con estos programas es posible realizar, en el aula, múltiples actividades interesantes. Por ejemplo, los estudiantes pueden grabar sus lecturas, exposiciones y discusiones, para luego escucharlas, examinando aspectos como fluidez verbal, particularidades dialectales, muletillas, repeticiones, etc., tomando así conciencia de la manera como utilizan el lenguaje oral.

Internet ha potenciado enormemente la producción y la transmisión de audio. A través de este medio, miles de estaciones radiales en todo el mundo están emitiendo programas en formato de audio digital. Esta llegada de la "radio personal" o *podcasting*, constituye un hito en la historia de este medio y de la comunicación digital. Utilizando internet, cualquier persona puede compartir sus ideas, su música o historias con millones de oyentes dispersos en toda la geografía del planeta. Con la oferta cada vez más barata de dispositivos portátiles para escuchar audio, también conocidos como *reproductores mp3*, el audio digital se ha convertido en un insumo de información, de educación y de entretenimiento "para llevar", al que puede accederse aun con independencia de internet. Estos pequeños aparatos, que pueden medir menos de 5 cm, pesar unos pocos gramos, almacenar y reproducir diez o más horas de radio, son actualmente muy populares, en especial entre los jóvenes.

Metodología

Inicialmente se pide a los estudiantes que piensen en algunos diálogos para incluir como archivos de audio en la narración de sus aventuras imaginarias. Para que ellos mismos creen estos audios con sus propias voces, se les explica cómo utilizar en forma adecuada un mi-

crófono conectado al computador, y cómo manejar el grabador de sonidos de Windows. Una vez terminan de producir los archivos de audio, se les explica cómo insertarlos en el documento hipermedial que deben crear con el programa PowerPoint.

Imagen y video en la escritura hipermedial

Objetivo

Lograr que los estudiantes conozcan los atributos básicos de la imagen fija y del video, aprendan a utilizar algunos dispositivos y programas para capturar y editar fotografía y video digital, y produzcan recursos audiovisuales que puedan incorporar como un elemento significativo en un documento hipermedial.

Justificación

El dibujo ha sido empleado para representar y perpetuar, en el tiempo, experiencias y sentimientos, desde la época en que el hombre primitivo esbozaba en las pinturas rupestres los animales que cazaba. Utilizando diversas técnicas pictóricas relacionadas con el manejo del color, el tamaño, la luz, la perspectiva, la forma, o el volumen, los artistas plasman, en una imagen, la impresión que les produce un objeto o fenómeno.

Con la invención de la fotografía a finales del siglo XIX, el impulso de representar la realidad se orientó hacia la captura de imágenes por medio de cámaras. En la actualidad existen muchos dispositivos y programas para capturar digitalmente imágenes fijas y en movimiento, y manipularlas con fines comunicativos, expresivos o estéticos. El trabajo de producción y experimentación gráfica suele ser muy limitado en las instituciones educativas, porque los materiales para pintar y dibujar resultan costosos; la utilización de imágenes digitales minimiza este problema. Internet es una cantera inagotable de elementos gráficos y videos útiles para enriquecer el contenido

de un documento hipermedial en cualquier área del conocimiento. En la actualidad, es relativamente fácil y barato crear videos sobre experimentos, procesos o fenómenos propios de las ciencias naturales, la química, la biología o la física, que puedan ser almacenados en pequeños reproductores de video, y servir a los alumnos como material de estudio en cualquier momento o lugar.

El manejo digital de la imagen y el video ofrece muchas ventajas: se pueden almacenar grandes volúmenes de imágenes y videos a muy bajo costo; las imágenes y los videos digitales no se deterioran con el paso del tiempo; pueden enviarse a cualquier lugar del mundo mediante correo electrónico; se pueden publicar en *blogs* o en páginas web; es posible editarlas para lograr mejores efectos comunicativos y estéticos; se pueden incorporar a un documento hipermedial.

Metodología

Inicialmente se muestra a los estudiantes cómo buscar imágenes en internet, copiarlas, editarlas e insertarlas en sus textos. Luego se les explica cómo digitalizar una imagen impresa, utilizando el escáner, para lo cual traen fotografías de familiares y amigos. Algunas de estas imágenes sirven para representar personajes de la narración hipermedial. Así mismo, se les enseña cómo tomar fotografías con una cámara web. Se visten con atuendos típicos del lugar donde transcurre la historia, y buscan imágenes en internet que sirvan de fondos. Con el videoprojector, realizan algunos fotomontajes de lugares como la Antártida, la selva, París, etc. Por último, realizan videos en los cuales resumen la experiencia o aventura narrada. Todos estos registros visuales se incorporan a la narración en PowerPoint.

La consulta de información en internet

Objetivo

Lograr que los estudiantes comprendan el significado y el valor de internet como fuente de

información, adquieran criterios para seleccionar información actualizada y confiable, utilicen con eficiencia algunas herramientas, estrategias y parámetros de consulta, y obtengan los recursos que necesitan para producir un buen texto expositivo en formato hipermedial.

Justificación

Nunca antes la humanidad tuvo acceso a tanta información de manera tan ágil. Internet se ha convertido en la fuente de consulta más utilizada para buscar información sobre cualquier área de conocimiento. Desde la oficina, el hogar, la escuela, un café o un parque, es posible consultar millones de publicaciones, bases de datos, páginas o portales con contenidos académicos, científicos, publicitarios, políticos, periodísticos, deportivos o artísticos. Una competencia básica de los ciudadanos que habitan el mundo actual es la habilidad para explorar, indagar, buscar, encontrar, evaluar, seleccionar y utilizar críticamente la gran cantidad de información que ofrece internet en distintos formatos: textos, imágenes, audios, videos, animaciones.

No toda la información que circula en internet es correcta. Cuando se proponga a los estudiantes una consulta determinada, es recomendable entregarles una lista de fuentes confiables, con información adecuada, que empleen un lenguaje apropiado a su edad e intereses, y que les aporten un conocimiento significativo en las diversas áreas de estudio. Así mismo, cuando se aborde el tema de los *buscadores*, resulta conveniente explicar el uso de palabras clave, conectores lógicos y búsquedas avanzadas.

Éstas son algunas recomendaciones básicas para orientar la búsqueda y selección de información en internet: precisar muy bien el tema y los datos que se buscan; evaluar la confiabilidad de los sitios consultados (en general, los portales de museos, universidades, bibliotecas, organizaciones, e instituciones de mucho prestigio y trayectoria, ofrecen infor-

mación confiable); evaluar que la información no tenga sesgos políticos, religiosos o ideológicos que mengüen su objetividad; verificar que la información esté actualizada; determinar cuál es el público objetivo del sitio, y si su lenguaje es apropiado.

Metodología

Primero se lee a los estudiantes un texto hipertextual expositivo sobre los planetas, explicándoles su estructura y características. Luego se les pide que elijan un tema para escribir un texto informativo. El docente muestra algunas estrategias de consulta en internet, utilizando buscadores como Google y Yahoo, y explica el uso de palabras clave, conectores lógicos, comillas, etc. También recomienda evaluar la confiabilidad de una página web, analizando aspectos como: que el lenguaje sea claro y pertinente, que brinde la información necesaria, que se reporten los autores de los textos, que sean portales o páginas de instituciones reconocidas, etc. Por último, cada estudiante clasifica y toma notas de la información obtenida.

La escritura con un procesador de textos

Objetivo

Lograr que los estudiantes comprendan la diferencia entre un texto digital y un texto escrito en papel; que capten el valor de un procesador de textos como herramienta para componer, revisar, editar y distribuir documentos escritos, y que aprendan a utilizar las funciones básicas del programa Word (Microsoft).

Justificación

Escribir un texto de buena calidad en su forma y contenido es una tarea que resulta difícil para la mayoría de las personas. La escritura es un proceso complejo que requiere habilidades cognitivas y lingüísticas (conocimiento fonológico, sintáctico, semántico y pragmáti-

co). Exige, además, cierto dominio del tema, familiaridad con los géneros textuales, y manejo de recursos estilísticos o estéticos propios del lenguaje.

La escritura mediada por un procesador de textos puede resultar más estimulante, fluida y eficiente. Los resultados de varias investigaciones (Henao y Giraldo, 1992; Goldberg, Rusell y Cook, 2003) revelan que cuando los estudiantes escriben con este tipo de herramientas: asumen una actitud más positiva frente a la producción textual; producen textos de mejor calidad; muestran mayor interés por el aprendizaje de la escritura; mejoran la motivación para leer lo que han escrito; presentan mayor disposición para revisar borradores y emplean más tiempo en este proceso; muestran mayor preocupación por la calidad de su texto, en cuanto a la presentación y diseño; redactan con más fluidez; cometen menos errores gramaticales y ortográficos.

Metodología

Utilizando el videoproector se comparte un texto con los estudiantes, el cual también reciben en forma impresa. Luego, en una discusión grupal se hace un paralelo entre ambos formatos textuales, precisando cada una de las diferencias encontradas. De esta manera, los estudiantes comprenden las ventajas que ofrece un procesador de textos para componer, revisar, editar y publicar documentos escritos. Posteriormente, los estudiantes escriben, con Word (Microsoft), un texto expositivo sobre el tema elegido en la sesión anterior, y para el cual han consultado información en internet, que deben parafrasear y resumir. También se precisan algunas características del texto informativo, como la claridad, la veracidad, la objetividad y la organización de las ideas. Por último, los estudiantes editan su texto, agregando color y fondos, e insertan un hipervínculo a una tabla, con información sobre sus familias.

El correo electrónico y el blog

Objetivo

Lograr que los estudiantes capten el potencial comunicativo del correo electrónico y del *blog*, y aprendan a utilizar estas herramientas para resolver problemas y atender necesidades propias de su formación académica, su vida familiar, y su interacción en el mundo social o laboral.

Justificación

Las interacciones sociales —con los amigos, con la familia, con los maestros y con otras personas— son determinantes para el desarrollo cognitivo. Herramientas como el correo electrónico y los *blogs* facilitan y amplían las posibilidades de comunicación con otras personas ubicadas en lugares distantes; son medios eficaces para el diálogo, la discusión, el debate; pueden soportar diversas formas de trabajo colaborativo. Esta interactividad fomenta la construcción social de conocimientos, el reconocimiento y la valoración de otras identidades culturales, y la conformación de comunidades virtuales.

El *correo electrónico* es un servicio que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes a través de un sistema de comunicación digital. A estos mensajes se pueden adjuntar todo tipo de documentos (textos, fotografías, audios, videos). Por su rapidez y bajo costo, el correo electrónico ha venido desplazando al correo ordinario. Un *blog* es un sitio en internet donde uno o varios autores van consignando textos en orden cronológico, y que actualizan periódicamente. Se denominan *bitácoras*, porque en muchos casos contienen diarios personales. Son más interactivos que una página web, pues permiten que los visitantes hagan aportes o comentarios. A través de un *blog* es posible publicar textos de diversa índole, que pueden estar acompañados de videos, imágenes y sonidos.

Los *blogs* y el correo electrónico son tecnologías de comunicación asincrónica, es decir, no requieren una interacción o presencia simultánea de los interlocutores. Transmiten información o mensajes que el destinatario puede leer en cualquier momento. Con estas herramientas se pueden generar dinámicas novedosas de trabajo académico: el docente puede enviar y recibir documentos, guías, evaluaciones, informes, etc., incentivando así, en los estudiantes, procesos más autónomos de construcción de conocimiento y aprendizaje. Un *blog* permite crear espacios de discusión e intercambio de ideas, que fortalecen la capacidad de los estudiantes para argumentar y razonar, ajustándose a los tiempos y ritmos de cada uno.

Metodología

En un video se muestra, a los estudiantes, un recorrido histórico sobre los distintos sistemas utilizados por el hombre para enviar y recibir mensajes, desde las señales de humo y las palomas mensajeras, hasta llegar al correo electrónico. Luego se les enseña cómo crear una cuenta de correo, cómo enviar y revisar un mensaje, cómo agregar archivos adjuntos, etc. Cada estudiante envía a las profesoras un correo electrónico, adjuntándole, como archivo, el texto expositivo que han escrito en sesiones anteriores.

Otra herramienta que los estudiantes conocen y exploran es el *blog*. Para explicar su funcionamiento, las docentes crean dos *blogs* con contenidos distintos, los cuales presentan mediante el videoprojector. Muestran las distintas opciones de publicación de artículos, encuestas, videos, fotografías, etc. Cada estudiante ingresa a uno de estos *blogs*, participa en las encuestas e inserta algún comentario.

El chat y la videoconferencia

Objetivo

Lograr que los estudiantes conozcan, exploren y experimenten las posibilidades de expres-

sión y comunicación sincrónica que ofrecen herramientas como el *chat* y la videoconferencia.

Justificación

Otros medios de comunicación que funcionan a través de internet, y que pueden servir para mejorar e innovar los procesos de capacitación, enseñanza y aprendizaje, son el *chat* y la videoconferencia. Ambas son herramientas de comunicación sincrónica, es decir, implican una interacción o presencia simultánea de los interlocutores. La *videoconferencia* es una comunicación bidireccional entre dos o más personas que, estando distantes entre sí, se pueden ver y escuchar. Permite encuentros, reuniones e interacciones cara a cara seguras, inmediatas, confiables y económicas a través de la web. Es una herramienta con la cual se puede lograr comunicación directa o colaboración en tiempo real, con expertos ubicados en lugares remotos. Este tipo de comunicación está transformando la manera en que las empresas e instituciones hacen negocios y ofrecen instrucción.

El *chat* es una comunicación escrita entre dos o más personas, que se realiza de forma simultánea. Cuando los estudiantes escriben en el ciberespacio, sienten que se comunican con una audiencia real; como obtienen respuesta inmediata, creen que la escritura tiene propósito y valor; como no se sienten vigilados, pueden vivir la escritura como una aventura. Se ha evidenciado que los textos escritos por los estudiantes, para enviar a amigos o personas conocidas en internet, son de mejor calidad que otros textos similares escritos para el maestro en el salón de clase (Henaó, Ramírez y Giraldo, 2001).

Estas herramientas suscitan gran motivación en los estudiantes, soportan condiciones y ambientes de aprendizaje que rompen prácticas rutinarias de enseñanza, y pueden ajustarse a contextos muy particulares en que se

desenvuelven los estudiantes. Se pueden utilizar de múltiples maneras en el proceso educativo: para realizar debates, para el trabajo en grupo, para ofrecer tutorías a distancia, para fomentar habilidades comunicativas orales y escritas, para flexibilizar los esquemas de trabajo docente, para abrir espacios de participación a otros especialistas externos, para ofrecer instrucción a grupos de personas situadas en lugares distantes.

Metodología

Para ilustrar a los estudiantes sobre el manejo de un *chat*, se utiliza el programa Windows Messenger. Las docentes explican cómo iniciar el programa, cómo agregar nuevos contactos, cómo ver si algún amigo estaba conectado o disponible, y cómo iniciar un diálogo. Cada uno de los estudiantes entra en comunicación con otro compañero o un docente, y sostiene una conversación sobre temas de su interés.

Otra herramienta de comunicación sincrónica que conocen los estudiantes es la videoconferencia, para lo cual se utiliza el programa Skype. Una vez explicado el funcionamiento de esta herramienta, se inicia una videoconferencia con una de las profesoras que se encuentra fuera del aula. Hablan de los programas que han conocido durante el proyecto y de temas actuales. También se dialoga sobre las posibilidades comunicativas que ofrece la videoconferencia. Muchos estudiantes participan en esta sesión, aportando sus comentarios.

Producción de videos

Objetivo

Lograr que los estudiantes capten el potencial que ofrece el video para expresar y comunicar mensajes, y aprendan a planear y producir este recurso audiovisual, utilizando las herramientas de edición y creación que ofrece el programa Windows Movie Maker.

Justificación

Producir video fue un asunto muy complejo y costoso hasta hace pocos años. Para hacer una videograbación y editarla, se requerían equipos que sólo unos pocos especialistas sabían manejar. En la actualidad, el abaratamiento y la consecuente proliferación de dispositivos como las cámaras digitales y celulares, y la disponibilidad en el computador personal de programas como Windows Movie Maker, han hecho posible que muchas personas puedan fácilmente capturar, editar y publicar un video.

La convergencia de sonido, imagen y animación hace que el video sea un medio muy atractivo y poderoso para presentar o enseñar contenidos. La apetencia de los niños y los jóvenes por el lenguaje audiovisual es una realidad inocultable. Entre el repertorio de habilidades comunicativas básicas que, en la actualidad, debe fomentar la escuela, está la capacidad para narrar audiovisualmente. Es imperativo aprender a escribir, no sólo con el alfabeto, sino también con imágenes, sonidos y animaciones.

El video ofrece múltiples ventajas para la enseñanza y el aprendizaje, debido a su enorme potencial como medio de expresión y comunicación, al hecho de que vivimos en una cultura cada vez más visual, y a la motivación que despierta en los jóvenes. Además, la disminución en el costo de las videocámaras y el desarrollo de tecnologías como el *streaming* han facilitado mucho la producción, la distribución y la publicación de video. La experiencia de producir video fomenta, en los estudiantes, el desarrollo de habilidades intelectuales superiores; estimula su capacidad para la creación y el diseño; les exige mayor rigor y profundidad en el tratamiento de los temas; contribuye a desarrollar su pensamiento visual.

Metodología

Se propone, a los estudiantes, que realicen un video sobre la ciudad de Medellín. Cada uno

debe escoger un tema específico que le interese sobre la ciudad, y busca las imágenes apropiadas en internet. Luego se les explica qué es el programa Windows Movie Maker, cómo funciona y que elementos integran su entorno gráfico. Posteriormente, se inicia la producción del video. Los docentes muestran cómo importar imágenes y ubicarlas en el guión gráfico del programa, añadir animaciones, títulos, fondos, audio u otros efectos especiales. Cada estudiante incorpora estos elementos al proyecto, y genera su propio video sobre la ciudad. Por último, se socializan algunas producciones, comentando la utilidad de esta herramienta.

Conclusiones y recomendaciones

La educación es un factor determinante del desarrollo económico, social, científico y cultural de un país. Las habilidades comunicativas que están adquiriendo los estudiantes de educación básica en Colombia no están a la altura de los estándares que manejan las naciones más desarrolladas. Este modelo de alfabetización digital puede constituir un aporte valioso a la solución de este problema en la educación básica.

Los profesionales, técnicos y trabajadores que requieren actualmente los sectores de la producción y los servicios, deben poseer cierto nivel de idoneidad para utilizar diversas TIC como herramientas de trabajo. Si las instituciones educativas no enseñan el manejo de estos nuevos medios, ponen a los estudiantes en una situación de desventaja para competir posteriormente en el mundo laboral.

Las TIC han penetrado de tal manera los diversos sectores y ámbitos de la vida moderna (la industria, el comercio, la banca, el entretenimiento, las comunicaciones, el transporte), que cualquier estrategia de mejoramiento de la educación resulta impensable sin incorporar el uso de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los maestros son un factor determinante de la calidad del proceso educativo. Es urgente ofrecer condiciones a la comunidad docente para que adquiera un nivel adecuado de capacitación en el conocimiento y manejo de las TIC. Dado el ritmo vertiginoso con el cual cambian estas tecnologías, los docentes deben mantener una dinámica permanente de actualización.

Las instituciones educativas deben ser más abiertas, flexibles, creativas y estratégicas frente a los dispositivos tecnológicos que poseen los estudiantes. En vez de restringir o prohibir el uso de celulares, iPods y otros reproductores de audio y video digital, podrían desarrollar materiales de estudio en estos formatos, y ponerlos a disposición de los estudiantes.

Conscientes del rol tan importante que podrían desempeñar los padres de familia en el rendimiento académico de los estudiantes, las instituciones educativas deberían desarrollar acciones estratégicas para sensibilizarlos e ilustrarlos sobre el potencial de las TIC como herramientas de consulta, de apoyo al aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Referencias bibliográficas

Asociación Internacional de Lectura, 2001, "Integrating Literacy and Technology in the Curriculum", *Reading*, [en línea], disponible en: <http://www.reading.org/positions/technology.html>, consulta: 10 de agosto de 2005.

Anderson-Inman, L. y M. A. Horney, 1998, "Transforming text for At-Risk Readers", en: D. Reinking et al., eds., *Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post-Typographic World*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-43.

Bagui, S., 1998, "Reasons for Increased Learning Using Multimedia", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 7, núm. 1, pp. 3-18.

Bolter, J. D., 2001, *Writing Space. Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Coiro, J., 2003, "Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies", *The Reading Teacher*, núm. 56, pp. 458-464.

Goldberg, A., Rusell, M. y Cook, A., 2003, "The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002", *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 2, num. 1, pp. 1-51.

Goldman, S. R., 1996, "Reading, writing, and learning in hypermedia environments", en: H. van Oostendorp y S. de Mul, eds., *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

Hartman, D. K., 2000, "What will be the influences of media on literacy in the next millenium?", *Read.* 281-282.

Henao Álvarez, O., 2002, *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

Henao Álvarez, O.; D. Ramírez Salazar y L. E. Giraldo López, 2001, "Desarrollo de habilidades de escritura en niños de educación básica primaria utilizando el correo electrónico", en: *Memorias I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*, Organizado por Unesco y la Universidad del Valle, Cartagena, Colombia, 9 al 15 de diciembre.

Henao Álvarez, O.; D. I. Chaverra, W. Bolívar B., D. L. Puerta y N. H. Villa, 2006, "La producción escrita mediada por herramientas informáticas. La calidad textual, el nivel de aprendizaje y la motivación", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 27, núm. 2, pp. 6-13.

Henao Álvarez, O. y L. E. Giraldo López, 1992, "Efectos del uso de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura de niños de sexto grado", *Revista Informática Educativa*, vol. 5, núm. 1, pp. 23-34.

Kellner, D. M., 2004, "Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación", en: I. Snyder, comp., *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*, Granada, España, Consorcio para la enseñanza abierta y a distancia de Andalucía.

Landow, G. P., 1997, "¿Qué puede hacer el crítico?", en: G. P. Landow, comp., *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós.

Leu, D. J.; C. K. Kinzer, J. L. Coiro y D. W. Cammack, 2004, "Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and

Communication Technologies", en: R.B. Ruddell y N. J. Unrau, eds., *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 1.570-1.613.

Najjar, L. J., 1996, "Multimedia Information and Learning", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol 5, núm. 2, pp. 129-150.

Reinking, D. y R. Schreiner, 1985, "The effects of computer-mediated text on measures of reading comprehension and reading behavior", *Reading Research Quarterly*, vol. 20, núm. 5, pp. 536-552.

Referencia

Henaó Álvarez, Octavio y Doris Adriana Ramírez S., "Un modelo de alfabetización que incorpora el uso de tecnologías de información y comunicación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 225-239.

Original recibido: enero 2008

Aceptado: marzo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Normas para los artículos

1. Responsabilidad

Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativos, necesariamente, de la línea de la *Revista*, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.

2. Exclusividad

Los trabajos deberán ser originales y no sometidos a consideración simultánea de otras publicaciones nacionales e internacionales.

3. Evaluación

Los trabajos recibidos son sometidos a evaluación de al menos dos consultores.

4. Seguimiento

La dirección de la *Revista* se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y destino final del trabajo, al igual que a devolverle el original si éste no resulta definitivamente seleccionado y si él lo solicita.

5. Presentación

Los trabajos no deberán sobrepasar las 20 páginas numeradas y se enviarán escritos a máquina o impresora, por duplicado, por una sola cara y a dos espacios, letra arial 12.

El envío del escrito se puede realizar vía mail a la dirección electrónica: reveyp@ayura.udea.edu.co o reduccionypedagogia@yahoo.com, o ser enviados en original y dos copias a la redacción de la *Revista*: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Sólo debe seguir uno de los caminos para el envío.

El encabezado de cada trabajo deberá contener el título del artículo, nombre y apellidos del autor, nombre de la institución donde trabaja, dirección, e-mail y teléfono de contacto.

El artículo se acompañará de un abstract de 100 a 175 palabras en español, inglés y francés.

Rules for presentation of articles

1. Responsibility

The opinions and affirmations that appear reflected on the articles are responsibility of the authors and are not necessarily representative of the views of the Magazine, nor they forcefully respond to the opinion of Its director.

2. Exclusivity

The pieces should be originals and not be submitted to any other publication, neither national nor international.

3. Evaluation

The pieces received are submitted to evaluation by at least two consultants.

4. Follow-up

The direction of the Magazine is committed to keeping in touch with the author regarding the receipt and final destination of the piece. It is also committed to returning the original piece should it not be selected, if so required

5. Presentation

The articles should not be over 20 pages long. Every page should be sent: in duplicates, numbered and typed, single-sided, double-spaced, Arial 12.

The piece can be sent via email to reveyp@ayura.udea.edu.co or to educacionypedagogia@yahoo.com. The original and two copies can be sent to redaction to: Facultad de Educación, Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia). Apartado Aéreo 1226, Medellín (Colombia). Only use one mean.

The heading of each piece should have the title of the article, full name of the author(s), name of the institution for which it Works, address and contact phone number.

The article will include an abstract of 100 to 175 in Spanish, English and French.

Las copias impresas se acompañarán de disquete con el texto en cualquiera de los sistemas compatibles de uso habitual en el mercado español.

Para informes de investigación, el número de páginas no debe sobrepasar las 10, numeradas en tipo letra arial 12, a doble espacio, respetando la estructura: Introducción, Método (sujetos, diseños, procedimientos), resultados y conclusiones.

6. Citación

Las referencias se harán por el sistema anglosajón (Autor, año: página). Al final del artículo se presentarán las Referencias bibliográficas (textos citados), las que se diferenciarán de la Bibliografía (textos sugeridos). En las Referencias bibliográficas, las fechas van a continuación del nombre del autor.

LIBROS: Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre (puede hacerse con las iniciales), año de publicación, título del libro (cursiva), Lugar de edición (ciudad), editorial, página/s (p. o pp.).

REVISTAS: Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre (o sus iniciales), año, título del artículo (entrecomillado), nombre de la Revista (cursiva), lugar de edición, número del volumen, (vol.), número (núm.), mes (entre paréntesis y abreviado), páginas que comprende o página citada (p. o pp.).

PRENSA: Apellidos del autor (Mayúsculas), nombre, año, título del artículo (entrecomillado), nombre del periódico (cursiva), lugar de edición, páginas (p. o pp.).

DOCUMENTOS DE ARCHIVO: Denominación del archivo (la primera vez completa y después en iniciales), sección, legajo, expediente, fecha...

CAPÍTULOS DE LIBROS: Apellidos del autor (mayúscula), nombre (o sus iniciales), después se citará el libro y las páginas referidas, anotando dir., edit., o similares.

Los diferentes campos que constituyen la referencia deben separarse con comas.

Las citas textuales van entrecomilladas; las que ocupen más de dos renglones, se presentarán a un espacio, tamaño 10 y en forma de "sangrado".

The printed copies should be handed-in together with a floppy disk containing the text in any of the compatible systems used in the spanish market.

The research reports should not be longer than 10 pages, all numbered in arial 12, double-spaced. They should follow the structure: introduction, method (subjects, designs, procedures), results and conclusions. The review should not be longer than 4 pages, arial 12, double-spaced.

6. Quotation

Quotations should follow the anglosaxon system (author, year: page). At the end of the article the bibliographic references (texts quoted) will be presented. This will be differentiated from Bibliography (suggested reading). Notice that in the bibliographic references dates go after the name of the author.

BOOKS: author's last name (block), name (can also be initials) publishing year, book title (italics), place of edition, editorial, page/s (p. or pp.).

MAGAZINES: author's last name (block), name (or initials), year, title of the article (in quotation marks), name of the magazine (italics) place of edition, volume number (vol.), number (num.), month (in parenthesis and abbreviated), page/s (p. Or pp.)

PRESS: author's last name (block), name, year, title of the article (in quotation marks), name of the paper (italics), place of edition, page/s (p. Or pp.)

FILE DOCUMENTS: file's name (first time, in full. Initials thereafter), section, bundle, file, date ...

BOOK CHAPTERS: author's last name (block), name (or initials), BOO quotation and pages come hereafter, including dir., edit., or similar.

Different fields that constitute the reference should be separated by commas.

Quotations (in quotation marks) that take more than two are to be presented single-spaced, size 10 and "indented".

7. Ilustraciones

Las tablas y gráficos llevarán su propia numeración (en tipo arábigo), y se enviarán con buen contraste para una adecuada reproducción.

Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, el autor acompañará fotocopia, y copia gráfica de la misma, en forma de diapositiva, indicando con precisión el lugar del texto donde debe ser incorporada cada una de ellas, mediante, por ejemplo, (véase figura 1). Igualmente, cuando se incluyan dibujos, estos deberán ser presentados en papel vegetal. Las ilustraciones también pueden enviarse en disquete o en CD, en formatos de alta resolución (.tiff, .jpg, o en programas de ilustración).

Las tablas se titularán, por ejemplo: **Tabla 1.**, y a continuación se escribirá el nombre de la tabla. Las figuras, gráficos y fotografías se titularán, por ejemplo, **Figura 1.**, y a continuación se escribirá el nombre de la figura.

En caso de que la tabla o la figura sean tomados de un texto, se acompañarán con *Fuente:* seguida de la referencia bibliográfica completa.

8. Anexos

Anexar al documento una hoja de vida resumida actualizado con datos institucionales (Nombre de la institución, cargo, grupo de investigación al que pertenece, etc.), dirección postal y publicaciones en revista de los últimos dos años.

Los textos derivados de investigación deben hacer referencia al título de la investigación y la entidad que lo subsidia con su respectivo código de identificación.

9. Contraprestaciones

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en el que resulte publicado su trabajo; los autores de reseña, 1 ejemplar, y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.

7. Illustrations

Tables and graphs should be numbered individually (arabic type) and sent in good contrast for adequate reproduction.

When the article includes photographs and illustrations, the author should send photocopy and graphic copy of each one, in the form of slide, indicating with utmost precision where in the text should each be incorporated (using, for example: see figure 1). Also, when including drawings, they should be presented in vegetable paper.

Illustrations can also be sent in floppy or CD, in high resolution formats (.tiff, .jpg, in illustration programs)

Tables will be titled, for example: Table 1. followed by the name of the table. Figures, graphs, and photographs will be titled, for example, Figure 1. followed by the name of the figure. If the table or the figure be taken from a text, it must be accompanied by Source: followed by the complete bibliographic reference.

8. Attachments

Attach to the document a summary of the resumè updating institutional information (name of the institution, position, research group, etc.), mailing address and publications in magazines in the last two years.

Texts derived from research should make reference to the title of the research and the sponsoring institution with the ID code.

9. Considerations

Authors whose articles are published will receive two copies of the Magazine in which it is published; the review authors, one copy, and the research reports for the main author, one copy. For several authors, one copy will be given to each of them.

Nombre: _____ Apellido: _____

Institución: _____

FECHA DE ENVÍO		
M	D	A

Dirección: _____

Ciudad: _____ País: _____

Banco: _____ Sucursal: _____

Teléfono: _____ Fax: _____ A.A. _____

E-mail: _____

VALOR SUSCRIPCIÓN AÑO 2009

EN MEDELLÍN : \$50.000 (3 NÚMEROS)

FUERA DE MEDELLÍN: \$60.000 (3 NÚMEROS)

INCLUYE GASTOS DE ENVÍO

CONSIGNACIÓN

CUENTA BANCOLOMBIA NACIONAL NÚM. 1053-7229522

CENTRO DE COSTO: 8201

En cualquier oficina del país, a nombre de la **Universidad de Antioquia**

IMPORTANTE: Si usted paga por este sistema,
le sugerimos sacar fotocopia del recibo y enviarnos el original anexo a este cupón.

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación**

Apartado 1226 • Teléfono: 219 57 42 • Fax: 219 57 04
E-mail: reveyp@ayura.udea.edu.co, reduccionypedagogia@yahoo.es
Medellín - Colombia

