

Prácticas discursivas sobre la enseñanza del inglés: Tensiones presentes en la Fundación Universitaria Monserrate (2010-2012)

Lizette Antonia Mendoza H.
Esperanza Rodríguez P.
Eduardo Antonio Silva P.

Recibido: 07 - agosto - 2013

Aprobado: 05 - octubre - 2013

Resumen

Este artículo muestra los resultados de la investigación “*Tensiones presentes entre las Prácticas Discursivas Pedagógicas, Didácticas y propias de la Fundación Universitaria Monserrate sobre la Enseñanza del Inglés*”, la cual se llevó a cabo en la institución entre los años 2011 y 2012. Investigación que buscaba comprender las discrepancias presentes entre las propuestas de enseñanza de Inglés en la Monserrate y las prácticas en el aula, las cuales inciden en el aprendizaje efectivo de esta lengua. En términos conceptuales, se fundamenta en la idea de escolaridad del saber y las prácticas discursivas de la educación de Sylvina Gvirtz (2006), en concordancia con la reformulación del concepto de método de enseñanza de una lengua de Jack Richards y Theodore Douglas (1986). Se lleva a cabo un análisis crítico de discurso (ACD) de las prácticas discursivas de la última propuesta para la enseñanza del inglés en la Monserrate, de algunos cuadernos de los estudiantes y reflexiones pedagógicas de los profesores a través del método de Norman Fairclough (2008). Se concluye que las tensiones presentes se deben principalmente a la falta de claridad conceptual de método y enfoque de la enseñanza de una lengua, hecho que incide en las prácticas en el aula.

Palabras Clave: Prácticas Discursivas, Prácticas Discursivas Educativas, Aprendizaje de Inglés, Inglés como Lengua Extranjera.

Abstract

This article shows the results of the research *Tensions between the Pedagogical and Didactical Discursive Practices, and the Discursive Practices proper of La Fundacion Universitaria related to English Teaching*, which took place between 2011 and 2012. It aims to understand the discrepancies between the English teaching proposals at la Monserrate and the classroom practices, which influence the effective language learning.

Conceptually, it is based on the idea of a school of knowledge and educational discursive practices by Gvirtz Sylvina (2006) in agreement with the reformulation of the concept of method of language teaching by Theodore Douglas and Jack Richards (1986) - A critical discourse analysis (CDA) was carried out to analyze the discursive practices of the latest proposal for the teaching of English at Fundacion Universitaria Monserrate, some of students' notebooks and teachers' pedagogical reflections, with the method of Analysis by Norman Fairclough (2008). It was concluded that the tensions found are mainly due to the lack of conceptual clarity of the terms method and approach to teaching a language, a fact that affects the classroom practices.

Keywords: discursive practices, educational discursive practices, learning English, EFL.

Introducción

El Área de Inglés de la Fundación Universitaria Monserrate, interesada en lograr que sus estudiantes aprendan el inglés de una manera efectiva, ha pasado por tres momentos de cambios de corte metodológico en menos de 10 años en búsqueda de estrategias para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Cabe anotar, que en la gran mayoría de los casos, las intervenciones que buscaban mejores prácticas en la enseñanza se plantearon desde el plano metodológico y se concretizaron en cambios de herramientas como el libro de texto, partiendo desde el libro y no desde el método que éste propone.

En este sentido, un grupo de profesores de la institución ha adelantado una investigación acerca de las motivaciones de los cambios en las propuestas de las estrategias metodológicas, como también sobre las reflexiones en la práctica docente misma.

Esta investigación tenía como objetivo general determinar las tensiones que se presentaban entre las diversas prácticas discursivas que se producen tanto al interior de la Monserrate como también en los estamentos de afuera que regulan la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para lograr este objetivo se propuso tomar como referente teórico básico los postulados de Silvina Gvirtz (2006) sobre prácticas discursivas en educación y de Douglas Brown y Jack Richards (1986) en torno a los enfoques teóricos en la enseñanza del inglés. El corpus de base se tomó a partir de diversos cuadernos de apuntes de estudiantes de diferentes carreras de la Monserrate, evaluaciones escritas, portafolios de tareas, documentos de propuestas de enseñanza creados en la institución y grupos focales con los docentes que han diseñado o trabajado con estos instrumentos y documentos. Lo anterior, con el fin de establecer las discrepancias entre las diversas prácticas en la enseñanza del inglés no sólo a nivel discursivo, sino a nivel de la praxis educativa.

Problemática a indagar

En la Monserrate, en el proceso de administrar y comunicar la manera como se debe enseñar la lengua y cómo se enseña realmente en el aula, se pro-

ducen objetos de conocimiento, artefactos y prácticas vinculadas a éstos que hacen posible la enseñanza, pero a su vez, crean resistencias, tensiones o simplemente son ignoradas por sus agentes.

Los objetos generados por la coordinación del área de inglés se encuentran enmarcados en prácticas discursivas pedagógicas y didácticas provenientes de agentes externos, sin embargo no se (re)conoce el conocimiento producido en el aula, aquel que surge del día a día en el ámbito universitario, en parte por la falta de sistematización de las prácticas discursivas propias de la Monserrate sobre la enseñanza del inglés.

En este sentido, esta problemática despertó el interés de los profesores del área en comprender las razones por las cuales se presentan la falta de coherencia entre las propuestas para la enseñanza del inglés y las actividades llevadas a cabo en el aula y su incidencia en los altos índices de pérdida de la materia. Estas discrepancias o incoherencias, para efectos conceptuales de la investigación, se denominarán tensiones entre prácticas discursivas.

De esta problemática surgió la pregunta de investigación ¿Cuáles son las tensiones que se presentan entre las prácticas discursivas propias de la Monserrate y las prácticas discursivas pedagógicas y didácticas sobre la enseñanza del inglés?

Referentes teóricos

Para conocer los objetos de conocimiento, artefactos y prácticas relacionadas con la enseñanza del Inglés como una lengua extranjera, generados por agentes externos y en la Monserrate, se hace necesario considerarlos como un conjunto diferenciado de prácticas discursivas. Para Michael Foucault (1992), las prácticas discursivas son aquellas formaciones de discurso que se producen dentro de un sistema de relaciones materiales que lo estructuran y lo constituyen: sus reglas de formación, las condiciones en que se forman y las relaciones que sitúan una formación discursiva entre otro tipo de discursos y el contexto en que tiene lugar. También producen saberes que las caracterizan y delimitan sus especificidades.

Esta perspectiva es asumida por Silvina Gvirtz (2006), quien propone una perspectiva más específica la cual denomina la escolarización del saber y que permite fundamentar el problema que nos ocupa de la siguiente manera: la mayoría de los contenidos que se administran en educación son construcciones escolares específicas y por lo tanto, la escuela (institución educativa en este caso) deja de ser el lugar donde se reproduce la cultura (que se produce fuera de ella) para ser el lugar donde lo social ocurre con reglas y productos que le son propios. Así, esta investigación centró su mirada en la Universidad como institución educativa que administra saberes relacionados con la enseñanza del inglés, así como su historia, y en los procesos de producción de lo escolar en tanto prácticas discursivas.

En concordancia con lo anterior, Gvirtz, Larripa y Oría (2006) señalan que en términos de educación y específicamente en la escolarización del saber, existen tres dominios discursivos portadores de sentido y capacidad creadora, estos dominios son el pedagógico, didáctico y escolar, en los que, como afirman las autoras, aunque existe una estrecha relación entre sí, poseen diferentes características.

Reconocen el trabajo de Narodowski, M. (1994) como predecesor de su perspectiva en torno a las prácticas discursivas **pedagógicas**, como aquellas que toman como objeto a la educación, el “conjunto de enunciados teóricos que se producen sobre la educación” y su aporte será el de proponer dos nuevas prácticas discursivas: **la didáctica y la escolar**.

Las prácticas discursivas **didácticas** las definen como “el conjunto de enunciados producidos fuera del ámbito escolar o institucional, con el propósito de proveer el mejor modo de regular la práctica escolar. Se trata de prácticas discursivas normativas que se adecuan a lo que en cada época se reconoce como producción escolar deseada; de allí su carácter de norma (Gvirtz, Larripa y Oría 2006: 8).

Las prácticas discursivas **escolares**, se entienden a partir de la capacidad de administrar otros discursos como:

...aquello que diferencia al dominio discursivo escolar de otras prácticas discursivas es la producción de conocimientos y de artefactos orientados al (...) propio ámbito educativo. Los cuadernos y las carpetas que utilizan en clase los alumnos (y también los profesores al supervisarlos, corregirlos, marcarlos, escribirlos), los reglamentos de convivencia y otros documentos que los actores escolares generan en el ámbito de la escuela a fin de llevar a cabo la tarea de enseñanza (el histórico leccionario, las planificaciones, los proyectos didácticos), constituirían un tercer dominio discursivo que denominamos prácticas discursivas escolares (Gvirtz, Larripa y Oría 2006:11).

A su vez, en el campo de la enseñanza del inglés lingüistas como Douglas Brown, Jack Richards y Theodore Rodgers han identificado estos mismos dominios educativos, que permiten escolarizar el inglés como lengua extranjera y ofrece a las instituciones educativas la posibilidad de administrar dicho saber. Para estos autores, la enseñanza del inglés es posible a través de un **método**, en el caso de la Monserrate se adopta la Enseñanza Comunicativa de lenguas o Communicative Language Teaching, como método para la enseñanza, el cual para los autores aquí mencionados es un grupo específico de técnicas identificadas que son consistentes con un **enfoque**, es decir con las perspectivas teóricas sobre que es la lengua. Richards y Rodgers (1986).

El método requiere de igual manera un **diseño** en el que se determinan los objetivos de aprendizaje, el syllabus, el rol de estudiantes y del docente, los materiales y las actividades propuestas para un aprendizaje efectivo. Este diseño también se afilia con el enfoque.

Ahora bien, el método requiere también de su realización concreta en el aula a través del **procedimiento**, el cual tiene que ver con la puesta en juego del método con su enfoque y su diseño, pero en el que se generan prácticas discursivas que le son propias y que deben reconocerse a la hora de valorar los aportes de los métodos, de demostrar sus debilida-

des y de generar conocimientos en torno al tema de la enseñanza de lenguas.

Con el fin de mostrar los nexos entre las prácticas discursivas en el ámbito de la educación en general pedagógicas, didácticas y escolares) propuestas por Gvirtz, Larripa y Oría (2006) y las prácticas discursivas relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras (método, enfoque, diseño y procedimiento) Se detalla su relación como sigue:

Teniendo en cuenta que la Monserrate ha adoptado la enseñanza del inglés bajo el Método Enseñanza Comunicativa de Lenguas o Communicative Language Teaching (CLT) para llevar a cabo el plan general para la administración de la enseñanza, las Prácticas discursivas Pedagógicas se relaciona teóricamente con el enfoque, el cual se refiere a la producción de discursos teóricos sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de lenguas. Para dicho método se cree que el lenguaje es un sistema para la expresión de significado, la interacción y la comunicación y se considera que el aprendizaje de la lengua se logra a través de actividades que involucren comunicación real, a través de tareas significativas y haciendo uso de lenguaje significativo para el estudiante. (Brown, 1998).

Para el método la organización está determinada por el diseño y se pone en práctica a través de procedimientos. (Richards y Rodgers, 1986).

En este sentido, para efectos de esta investigación las Prácticas Discursivas Pedagógicas se comprenden como aquellos enunciados teóricos sobre la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir el enfoque, el cual es adoptado por la institución educativa como la perspectiva para la enseñanza del inglés. De aquí se toman las prácticas discursivas didácticas específicamente relacionadas con la enseñanza Comunicativa del inglés o Enfoque comunicativo (CLT) para enseñar una lengua extranjera desarrolladas por Douglas Brown (1986) con aportes de Richards y Rodgers (1986), dado que es el enfoque que la Monserrate adopta.

La Monserrate enmarca la enseñanza del inglés con las Prácticas Discursivas Didácticas de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional MEN para la enseñanza de idiomas y los estándares del (MCERL) Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, los cuales están basados en prácticas discursivas pedagógicas.

De ellos se toman las prácticas discursivas didácticas relacionadas específicamente con el diseño. Para que El enfoque fundamente teóricamente al método se requiere la realización de un diseño, Richards y Rodgers (1986), en el cual se establecen los objetivos de enseñanza, la selección y organización de los contenidos lingüísticos, los tipos de tareas y actividades que el método supone claves, el papel del estudiante y del profesor, así como el material didáctico para que el aprendizaje sea efectivo.

Las **Prácticas Discursivas Escolares**, se entienden en esta investigación como los objetos de conocimiento, artefactos y prácticas relacionadas con la enseñanza del inglés propios de la Monserrate con el fin de administrar este conocimiento en los cursos que ofrece en los programas profesionales y Tecnológicos. Por eso, se denominan *Prácticas propias de la Monserrate*.

En el dominio discursivo escolar, se ubica el **procedimiento**, como todas las prácticas discursivas escolares producto de poner en juego el método de enseñanza del inglés en el aula a través de técnicas, prácticas y comportamientos observados Richards y Rodgers (1986), por supuesto consistentes con el enfoque y el diseño.

En la Monserrate, por cuanto se concibe la enseñanza comunicativa del inglés como la perspectiva de enseñanza y aprendizaje, se requiere un conocimiento pleno del método y del enfoque que subyace a éste para poder lograr el objetivo del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con el problema planteado y el objetivo trazado en esta investigación de identificar las tensiones que se presentan entre los dominios discursi-

vos pedagógicos y didácticos y los propios de la Monserrate, es necesario analizar los discursos que producen los actores de este ámbito en el contexto universitario y que han ido formando lo que se conoce como la enseñanza del inglés en la Monserrate. Así, leer los discursos con el fin de conocer la realidad social se relaciona con el conocido giro discursivo, donde, como afirma Ibañez (2003) el lenguaje ya no solo es un recurso para expresar nuestras ideas, sino que es un recurso clave en la formación de la realidad social.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo hermenéutico, con la intención identificar las tensiones que se presentan entre las prácticas discursivas escolares “propias” de la Monserrate y las prácticas discursivas pedagógicas y didácticas generadas por agentes externos en torno a la enseñanza del inglés y que inciden en la pérdida de la asignatura, el temor del estudiante por aprender esta lengua, entre otros.

Para analizar las prácticas discursivas propias de la Monserrate que se manifiestan en distintos tipos de texto: documentos escritos que presentan las propuestas de enseñanza del Inglés producidos por la coordinación del área de Inglés, reflexiones de los profesores, los cuadernos de apuntes de los estudiantes, etc., y que reflejan el conocimiento, las creencias y concepciones compartidas por los actores educativo, se opta por el análisis crítico del discurso (ACD), proceso de indagación que se caracteriza por estudiar el lenguaje en uso y por considerarlo una práctica social.

Es importante aclarar que el ACD no tiene una metodología de análisis con técnicas y procedimientos preestablecidos, sino que se escoge una postura metodológica específica que se ajusta al tipo de textos que se analizan con el objetivo de lograr que los hallazgos de la investigación puedan ser aplicados para contribuir en el cambio del problema investigado con una perspectiva crítica.

El método de ACD adoptado para este análisis y que permitió acceder a los recursos lingüísticos y sociales de la Monserrate en lo que se refiere a la enseñanza del Inglés en sus programas profesionales y tecnológicos, es el propuesto por Norman Fairclough (1989, 1995), un modelo tridimensional de análisis del discurso que propone realizar tres formas distintas de análisis en un solo en concordancia con el orden del discurso de Foucault para explicar las mediaciones que existen entre lengua y sociedad: El análisis textual, (discurso como texto), el de la práctica discursiva (el discurso como práctica discursiva) y el de la práctica social (discurso como práctica social).

De igual manera, este método de análisis fue escogido porque permitió tomar en cuenta los conceptos de intertextualidad e interdiscursividad para dar cuenta de cómo en el texto que se analiza confluyen otros textos y discursos con el fin de analizar cómo los discursos han construido el sistema de creencias alrededor de la enseñanza del inglés y a descubrir las tensiones que se presentan entre las prácticas discursivas propias que ha generado la Monserrate y las prácticas discursivas pedagógicas y didácticas en torno a la enseñanza del inglés, y que son síntoma de las resistencias, miedos, incertidumbres e incluso deseos a la hora de aprender esta lengua.

Para llevar a cabo el análisis Crítico del Discurso a través del método de Fairclough se llevaron a cabo las siguientes fases:

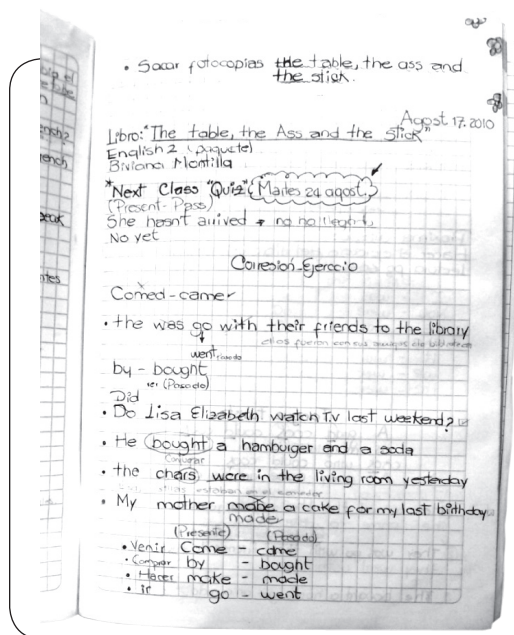
Fase 1

En la primera etapa se definió como universo las propuestas de enseñanza de inglés de los últimos 8 años, cuadernos de apuntes, exámenes, portafolios de los estudiantes, reflexiones pedagógicas escritas de los profesores, grabaciones de grupos de discusión y se seleccionó de este universo producciones discursivas correspondientes a 4 cuadernos de estudiantes, la propuesta para enseñanza del inglés en la Monserrate del año 2009, tres reflexiones pedagógicas escritas por los profesores y un grupo de discusión como la muestra representativa para el análisis de datos.

Las categorías para el análisis de datos provienen de la propuesta de Jack Richards y Theodore Rodgers en H.D Brown (1986) en la que presentan los tres dominios discursivos dominantes en los **métodos** de enseñanza de lenguas.

1. **Enfoque**, cómo las prácticas discursivas pedagógicas correspondientes a los principios teóricos sobre la naturaleza del lenguaje y los principios teóricos sobre el aprendizaje de lenguas;
2. **Diseño**, como prácticas discursivas didácticas correspondientes a la organización del método de enseñanza en la que se establecen el modelo de sílabo, tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, rol del maestro, rol del estudiante, recursos o materiales y
3. **Procedimiento** como prácticas discursivas propias de la institución educativa en las que toman lugar las técnicas, prácticas y comportamientos que se observan cuando se adopta y se usa el método.

Con estas categorías se buscó identificar las **tensiones presentes en las prácticas** discursivas propias de la Monserrate cuando las prácticas discursivas pedagógicas y didácticas sobre la enseñanza del inglés se aplican para escolarizar el saber -inglés como lengua extranjera en esta institución educativa.



Fase 2

Se inicia la clasificación y codificación de los datos a través de una rejilla en la que se registran las muestras escogidas. Enseguida se inicia el análisis de los textos a través del método propuesto por Fairclough así:

1. **Análisis Textual- Descripción:** Se tomaron segmentos de cada una de las muestras de textos, en ellos se seleccionaron enunciados y oraciones en los que se identificó en cada uno de ellos “el tema” como unidad de análisis con el fin de caracterizarlos en categorías establecidas, se analizaron las características formales del texto: el léxico y la sintaxis. Dichos aspectos formales con frecuencia presentan tres tipos de valores denominados *experiencial*, *relacional* y *expresivo*. (Fairclough...).

Para este efecto se analizaron la estructura de la narrativa, la identidad de los actores, los escenarios y las relaciones presentes entre lo que dice el texto y las identidades. En segundo lugar se analiza la coherencia paradigmática, es decir, comprender los significados de los términos utilizados. De igual manera, para describir la intención de los autores se hacen análisis pragmáticos de los actos de habla.

Aquí, las características formales del texto ofrecen índices que activan los elementos interpretativos de los discursos estudiados. Este análisis se ilustra a través del siguiente ejemplo:

1. Análisis textual

Fecha de los apuntes: Agosto 17 del 2010.

Evento discursivo: Clase presencial.

En esta imagen del cuaderno aparecen algunas notas relacionadas con futuras tareas relacionadas con la lectura de un cuento: “The table de ass and the stick”, un *Quiz* para la próxima clase “Present and past”, además de la corrección de un ejercicio anterior que tiene que ver con verbos regulares e irregulares del pasado simple. Las instrucciones del procedimiento aparecen en español (Libro, Sacar fotocopias, corrección-Ejercicio) Aparece de manera tenue a lápiz la traducción de algunas frases: She hasn’t arrived: no ha llegado. The chairs were in the living room yesterday: Esas sillas estaban en el comedor. El estudiante emplea diversos colores para visualizar el contenido. Usa resaltador amarillo para recordar la actividad para la próxima clase. Con tinta roja escribe la corrección de los ejercicios y con azul anota los verbos.

2. Análisis del texto como práctica Discursiva -La interpretación, se analizó la relación entre los textos estudiados y la interacción en los que juegan un papel clave los procesos de producción e inter-

pretación del texto. En este nivel, se estudiaron los índices formales identificados en el nivel de descripción junto con los recursos interpretativos de los autores de los discursos. Por ejemplo:

1. Análisis textual

Fecha de los apuntes: Agosto 17 del 2010. Evento discursivo: Clase presencial.

En esta imagen del cuaderno aparecen algunas notas relacionadas con futuras tareas relacionadas con la lectura de un cuento: “The table de ass and the stick”, un Quiz para la próxima clase “Present and past”, además de la corrección de un ejercicio anterior que tiene que ver con verbos regulares e irregulares del pasado simple. Las instrucciones del procedimiento aparecen en español (Libro, Sacar fotocopias, corrección-Ejercicio) Aparece de manera tenue a lápiz la traducción de algunas frases: She hasn’t arrived: no ha llegado. The chairs were in the living room yesterday: Esas sillas estaban en el comedor. El estudiante emplea diversos colores para visualizar el contenido. Usa resaltador amarillo para recordar la actividad para la próxima clase. Con tinta roja escribe la corrección de los ejercicios y con azul anota los verbos.

2. Análisis del discurso

Al ver la manera en que el estudiante distribuye las anotaciones en el cuaderno se puede observar que hay un ejercicio que podemos identificar como “copiado del tablero”, y otro que parece “propio”. Las razones para establecerlos tienen que ver con el uso del inglés y la lengua materna. Entre los elementos que se pueden encontrar como “copia” aparece la instrucción “Next class Quiz” (Present-pass sic.). Como elementos “propios” del estudiante se encuentran instrucciones en español, tales como paquete, libro, martes, ejercicio y traducción de frases completas y verbos venir-come, comprar-by. La corrección del ejercicio está centrada al uso de los verbos en pasado: comed-came, he was go-went, by (sic)-bought, do-did.



3. Análisis del texto como práctica social - La explicación, se tomó en cuenta la relación entre in-

teracción y contexto social. Se analizan las condiciones sociales que influyeron en los textos estudiados:

1. Análisis textual

Fecha de los apuntes: Agosto 17 del 2010. Evento discursivo: Clase presencial.

En esta imagen del cuaderno aparecen algunas notas relacionadas con futuras tareas relacionadas con la lectura de un cuento: “The table de ass and the stick”, un Quiz para la próxima clase “Present and past”, además de la corrección de un ejercicio anterior que tiene que ver con verbos regu-

lares e irregulares del pasado simple. Las instrucciones del procedimiento aparecen en español (Libro, Sacar fotocopias, Corrección-Ejercicio) Aparece de manera tenue a lápiz la traducción de algunas frases: She hasn’t arrived: no ha llegado. The chairs were in the living room yesterday: Esas sillas estaban en el comedor. El estudiante emplea diversos colores para visualizar el contenido. Usa reslatador amarillo para recordar la actividad para la próxima clase. Con tinta roja escribe la corrección de los ejercicios y con azul anota los verbos.

2. Análisis del discurso

Al ver la manera en que el estudiante distribuye las anotaciones en el cuaderno se puede observar que hay un ejercicio que podemos identificar como “copiado del tablero”, y otro que parece “propio”. Las razones para establecerlos tienen que ver con el uso del inglés y la lengua materna. Entre los elementos que se pueden encontrar como “copia”

aparece la instrucción “Next class Quiz” (Present-pass sic.). Como elementos “propios” del estudiante se encuentran instrucciones en español, tales como paquete, libro, martes, ejercicio y traducción de frases completas y verbos venir-come, comprar-by. La corrección del ejercicio está centrada al uso de los verbos en pasado: comed-came, he was go-went, by(sic)-bought, do-did

3. Análisis del texto como práctica social

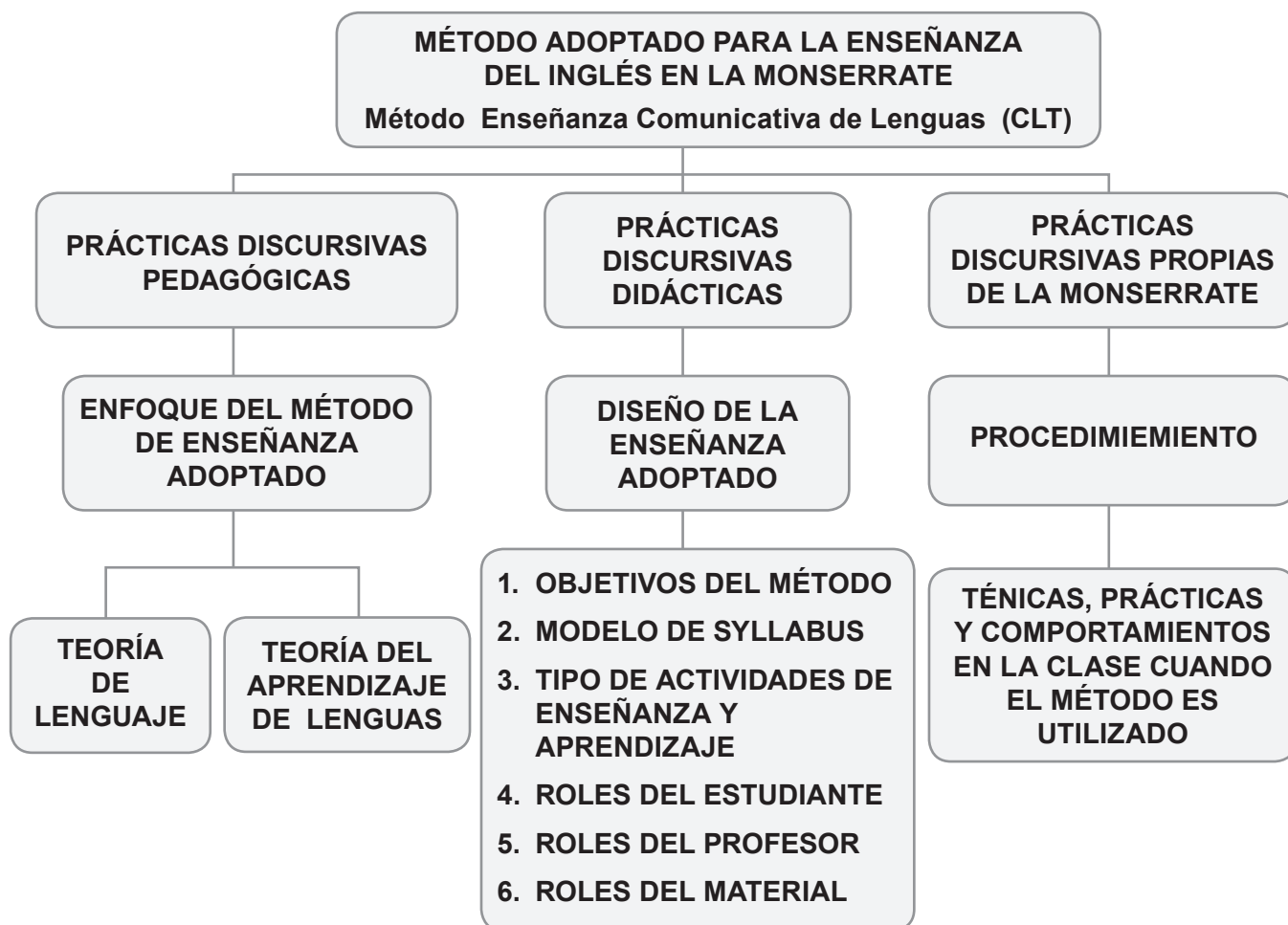
Se pueden evidenciar dos tipos de enfoques que entran en tensión en la muestra anterior. Por un lado, las anotaciones por parte del docente refuerzan la importancia del enfoque gramatical, con elementos como “quiz, present-past”, donde lo que se evalúa es el uso “correcto” gramatical. Si bien la aparición de la tarea de lectura de un cuento se puede relacionar con el enfoque de lectura comprensiva, no se puede establecer una relación clara con los goals del libro quest, en términos de contenido. Esto se manifiesta cuando el estudiante escribe “repasar el simple pass para el quiz”, dándole prioridad a un tema gramatical por encima de las estrategias de lectura o temáticas que abor-

da el libro propuesto. Por otro lado aparecen oraciones que no tienen relación temática entre sí, prevaleciendo el énfasis en los verbos mismos. En la práctica autónoma, el estudiante hace uso de la lengua materna cuando tiene la oportunidad “libre” para hacerlo, como por ejemplo cuando escribe “corrección”. Por otro lado también escribe muchas de las frases gramaticales en inglés, y traducidas un renglón abajo. El uso de lápiz suave y menor tamaño de letra indica un grado de conciencia por parte del estudiante en que “no está bien” o “no es importante” la traducción, sin embargo en la práctica concreta, sigue haciendo uso de esta técnica.

Fase 3

Se constroen estas prácticas discursivas propias de la Monserrate con las prácticas didácticas y pedagógicas sobre la enseñanza del inglés. Para tal efecto se diseñó una rejilla en la que se clasifica la

información analizada haciendo uso de las categorías propuestas. El diseño de la rejilla se planteó así:



En esta fase del análisis se encontró que existen discrepancias o tensiones *entre* prácticas discursivas, es decir entre los discursos pedagógicos, didácticos y las propias de la Monserrate, denominadas interdiscursivas. Por ejemplo, al comparar las prácticas discursivas pedagógicas y didácticas que adopta la universidad y que se manifiestan en el documento de la propuesta de enseñanza en la Monserrate 2009 propuesto se encuentran tensiones dado que se manifiesta adoptar un enfoque comunicativo pero las técnicas o estrategias de enseñanza se orientan a la enseñanza a través de la lectura comprensiva entendida ésta como un método en dicha propuesta.

De igual manera se encontraron tensiones *dentro* de los límites de las mismas prácticas discursivas a nivel interno, contradicciones producto de la falta de criterios conceptuales claros, especialmente dentro de las distinciones entre método, enfoque, diseño y procedimiento, lo que se denominó como tensiones intradiscursivas. A continuación se presentan los hallazgos de estos dos tipos de tensión.

Los hallazgos

1. Tensiones intradiscursivas

Una de las principales tensiones intradiscursivas se manifestó en la *Propuesta para la enseñanza del inglés en la Monserrate (2009)*, la cual se funda en los principios del enfoque comunicativo, esto se evidencia en los objetivos de la enseñanza del inglés: “El eje central de la formación del estudiante y de las construcciones que va realizando del idioma inglés es la comunicación”; sin embargo, más adelante los objetivos por nivel de inglés determinados por la Monserrate consideran que

los estudiantes alcanzan el dominio equivalente al B1 del MCE, eso implica de manera general que comprendan y utilicen textos académicos y de otra índole para participar en situaciones comunicativas donde expresan opiniones, planes, dan soluciones a eventos o circunstancias de índole personal, profesional, social y exponen sus experiencias. Los estudiantes también escriben párrafos descriptivos y de análisis y hacen resúmenes de textos.

1.1 El documento que contiene la propuesta de enseñanza del inglés en la Monserrate se fundamenta en el método comunicativo de enseñanza de lenguas (CLT) a partir del enfoque comunicativo, el cual propone la enseñanza de una lengua basada en la comunicación.

Sin embargo, el mismo texto propone en el apartado donde ese especifican los objetivos que: “*El eje central de la formación del estudiante y de las construcciones que va realizando del idioma inglés es la comunicación*”. Más adelante en los objetivos por nivel de inglés determinados por la Monserrate se afirma que “*Los estudiantes alcanzan el dominio equivalente al B1 del MCE, eso implica de manera general que comprendan y utilicen textos académicos y de otra índole para participar en situaciones comunicativas donde expresan opiniones, planes, dan soluciones a eventos o circunstancias de índole personal, profesional, social y exponen sus experiencias*”. Los estudiantes también escriben párrafos descriptivos y de análisis y hacen resúmenes de textos”. Propuesta para la Oferta de Cursos de la Monserrate (2009).Unidad de Idiomas.

Según el MCE alcanzar un dominio de lengua B1 no es solamente “*comprender y utilizar textos académicos*”. MCE* considera la lengua como una herramienta para la comunicación, lo que implica el manejo de habilidades integradas en Listening y Speaking, y en el caso de *Reading* and *Writing* estas habilidades no se limitan a textos académicos sino a otras prácticas de lectura y escritura de entornos inmediatos (internet, mensajes de texto, manuales, cartas, artículos de periódico, etc). En este sentido la función de un texto académico no es la de “permitir a los estudiantes participar en situaciones comunicativas” como dice la propuesta de la Monserrate sino la de desarrollar estrategias de lectura y acceder a contenidos que no son del entorno inmediato, que si bien son importantes para la vida universitaria, no son apropiados para el estudiante que no a alcanzado el nivel de lengua para interactuar con textos de este tipo.

1.2 La propuesta para la enseñanza de inglés en la Monserrate muestra que existe un énfasis en una “lectura comprensiva” como “*estrategia metodológica*”

para el aprendizaje de una lengua. Este “método” denominado en el documento Estrategia Metodológica se centra en el desarrollo de estrategias para la comprensión de textos.

Según Richards y Rodgers (1986:5) Si bien existe cierta posibilidad de éxito en llevar a los estudiantes a un conocimiento en lectura, es un método para el cual no existe teoría ni investigación que la sustente desde disciplinas establecidas (prácticas discursivas pedagógicas) como la lingüística, la psicología o la pedagogía¹.

En el grupo de discusión de los profesores se encontró una tensión generalizada en relación con los conceptos de método, enfoque y diseño en su discurso.

Las claridades, por el contrario, tienen que ver con el procedimiento de algunos aspectos, como por ejemplo, el desarrollo de las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) y el CLT como método adoptado por los profesores en su discurso.

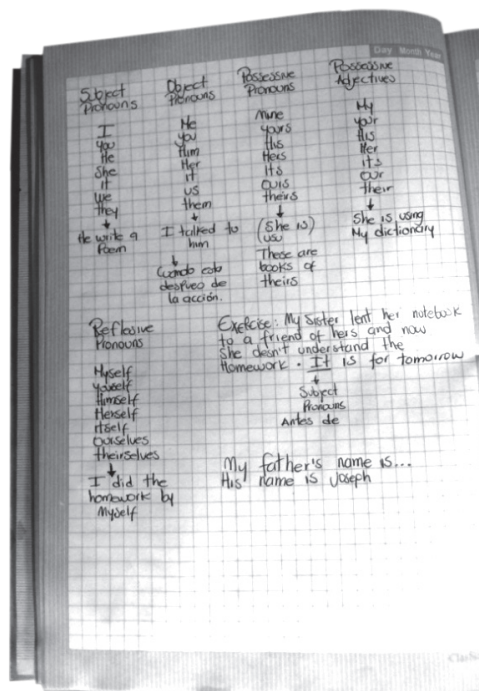
Las tensiones aparecen cuando se intenta relacionar las actividades de enseñanza con un método particular. Se habla de CTL como método, pero opera como un discurso instituido durante la formación como docente de lengua extranjera y gracias a los lineamientos curriculares del MEN (Ministerio de Educación Nacional) cita cartiilla 22, pero no se tiene claridad sobre la definición de CTL como método ni tampoco sobre el diseño del método (práctica discursiva didáctica) ni sobre la teorías de la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje que fundamentan dicho método (práctica discursiva pedagógica). En el discurso de los profesores se encontraron definiciones de CTL como “sistema ecléctico” que reúne “metodologías” que en realidad son otros métodos como TPR (Total Physical Response), *Suggestopedia*, etc.

DOCENTE 1: “Me parece que se puede Integrar con el tema de communicative approach, que lo ché-

¹ Este “método” tuvo su auge en los Estados Unidos a principios del siglo XX debido a que en ese contexto no existía la posibilidad de conseguir fácilmente hablantes de otras lenguas de enseñanza a contrario de lo que sucedía en Europa.

vere del communicative approach es que es un sistema ecléctico, coje el TPR, suggestopedia, bueno todos esas metodologías que hay y que se han probado a través de los años y saca lo mejor de cada uno, del audiolingual, suggestopedia, TPR y trata de hacer de eso la mejor sopa posible el mejor caldo con los mejores elementos, creo es como integrar todo eso, si con este grupo me funciona más el TPR por que son personas con un nivel mas bajo, mientras que con un nivel intermedio un audiolingual me puede funcionar mejor... “

Por otro lado, a pesar de que se declara abiertamente la preferencia por el CTL, se identifica priorización de la enseñanza la gramática en los apuntes de los estudiantes y en las evaluaciones lo que evidencia que no hay una apropiación de los principios comunicativos del CTL:

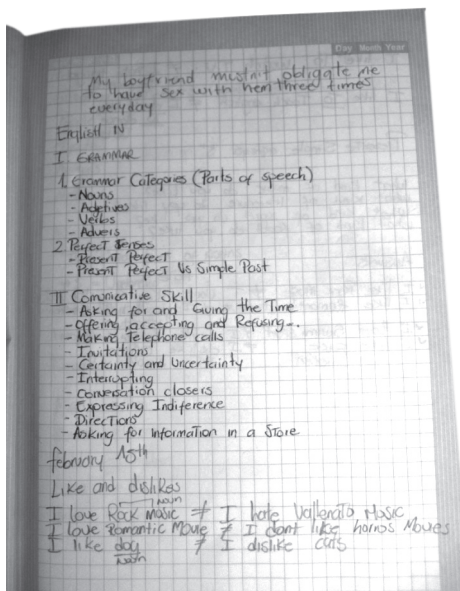


Cuaderno estudiante 2 DSC02319

Fecha: 2010. En estos apuntes se tematiza sobre: 1) subject pronouns, 2) object pronouns, 3) possessive pronouns, 4) possessive adjectives, y 5) reflexive pronouns, apareciendo algunos ejemplos de estas categorías gramaticales debajo de cada columna. En estos apuntes se evidencia un enfoque gramatical donde en una sola clase se abordan 5 categorías de pronombres (35 palabras en total).

2. Tensiones interdiscursivas

2.1 Tensión entre objetivos de la propuesta de enseñanza en la Monserrate y su concreción en el aula (procedimiento)



Cuaderno estudiante 2 DSC02318

En uno de los cuadernos de apuntes de clase se encontraron anotados los objetivos a desarrollar durante ese semestre. Algunos de ellos eran “Asking for and giving the time. Offering, accepting, and refusing. Making telephone calls. Invitations. Interrupting”. Está claro que estos objetivos corresponden a los del método CLT, los cuales en términos de Nunan (1989), reflejan las necesidades comunicativas del estudiante, e incluye habilidades funcionales y objetivos lingüísticos. Sin embargo estos objetivos no corresponde a la propuesta de la Monserrate, recordando que los objetivos están orientados a la comprensión de lectura:

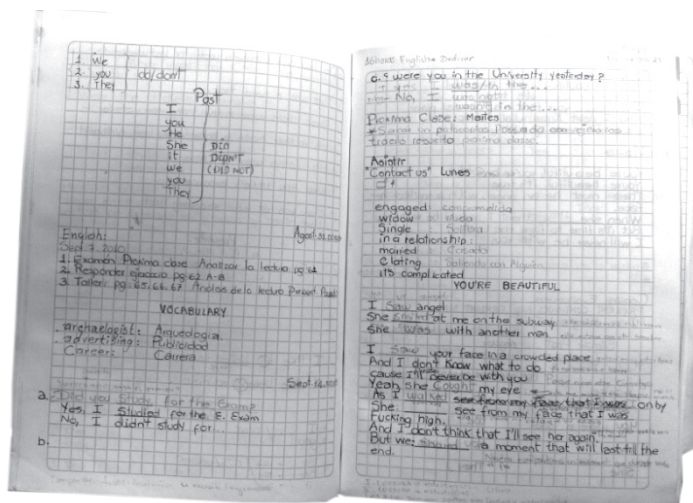
En cuanto a las actividades de aprendizaje, no se evidencia que los estudiantes hayan realizado actividades que busquen alcanzar ni los objetivos de la propuesta, ni los que su profesor presentó al iniciar el semestre. Las actividades observadas en el cuaderno muestran nuevamente las priorización de la gramática sobre otros aspectos de la lengua. Se encuentran ejercicios donde el estudiante tiene que escribir oraciones en diferentes tiempos verbales, completar espacios con palabras en oraciones o el excesivo número de palabras enlistadas y descontextualizadas de temática fueron la constante en

estos apuntes de cuaderno. El objetivo de estas actividades es el de lograr la correcta estructura gramatical, dejando de lado la función comunicativa.

2.2 Tensión entre el método de enseñanza de la propuesta de la Monserrate y su concreción en el aula (procedimiento)

Como lo vimos anteriormente, a pesar de las tensiones presentes en la propuesta para la enseñanza de inglés en la Monserrate, este se resume en la adopción del método “Reading approach” para el desarrollo de las competencias comunicativas. Con todo y los reparos de la propuesta, lo que nos mostraron los apuntes de clase es que en la puesta en práctica (procedimiento) de este método, la lectura de textos y el proceso de aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura se dejaban, en muchas ocasiones, como “tarea para la casa” dejando de lado el acompañamiento del docente- fundamental para el efectivo funcionamiento de este método- y en clase se priorizaba nuevamente la enseñanza de la gramática.

Por esta razón, como evidencian los apuntes de los cuadernos, algunos estudiantes se limitaban a “copiar las estrategias” sin que hubiera evidencia de una comprensión real de las lecturas propuestas. Esta falta de articulación entre las actividades presentadas en la propuesta de la Monserrate y lo que se trabajó en clase muestran una preferencia por otro tipo de actividades, que si bien propendían una tendencia a aplicar el método del CLT, de nuevo caía en la importancia de los ejercicios gramaticales por sobre otros aspectos de la lengua que se está enseñando:



Cuaderno estudiante 4 DSC02325

Conclusiones

Las tensiones halladas muestran que no existen conceptos claros para ejercer, ya sea un seguimiento, apropiación y/o cuestionamiento de las prácticas discursivas pedagógicas (Enfoque) y didácticas (diseño) en las prácticas discursivas propias de la Monserrate (procedimiento) como sucede por ejemplo, con los lineamientos teóricos del CLT en torno a la teoría de la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje de la lengua.

La falta de conceptualización y claridad en el documento de la propuesta de la Monserrate sobre el método de enseñanza de Inglés que adopta, así como el enfoque y el diseño de dicho método para el aprendizaje efectivo, se traduce en el surgimiento de tensiones, aquí denominadas como intradiscursivas.

En la propuesta de la Monserrate se identificaron “acomodamientos” de métodos que hace mucho tiempo dejaron de practicarse y que no tienen ningún sustento teórico, como es el caso del “Reading approach” que se etiquetan como “communicative approach” pero que igualmente replican en términos discursivos los métodos gramaticales que tuvieron su auge hace más de 40 años.

En torno a las prácticas discursivas propias de los profesores también aparecen tensiones intradiscursivas. En términos generales, se encontró que éstos tienen diversos grados de conciencia de su práctica docente, pero en muchas ocasiones no encuentran la manera de administrar o articular las prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y las propias. Aunque en las reuniones del área de inglés se evidencie un consenso generalizado a favor del CLT, en sus propios discursos aparecen vacíos conceptuales que se llenan con anécdotas de clase sobre actividades que se etiquetan como propias del CLT. Tampoco hay que desconocer que esto es producto de la falta de conocimiento, socialización y discusión de la propuesta para la enseñanza de inglés en la Monserrate la cual, como vimos anteriormente, también se encuentra inmersa en sus propias tensiones y contradicciones internas.

Una de las principales tensiones interdiscursivas salió a la luz al tener en cuenta los apuntes y evaluaciones. Aunque este corpus tiene sus limitantes en la medida en que “no todo lo que se hace en clase queda registrado allí”, si nos puede brindar pautas acerca de “que es lo importante en clase”, en la medida en que los apuntes y evaluaciones reflejan lo que puede ser relevante de recordar tanto para el docente como para el estudiante. En este sentido, los apuntes y evaluaciones muestran que en la práctica, hubo una resistencia al “Reading approach”, puesto que aparecen actividades y ejercicios que no tienen ninguna relación con este método. Aunque en algunos apuntes se observa que existen algunas actividades y patrones que se podrían encuadrar al CLT, se evidencia que lo que más importa en la concepción de este método es la “corrección gramatical” de frases sueltas y listas de verbos y ejercicios sueltos más propios del GTM (Grammar Translation Method).

De esta manera se propone la generación de espacios de reflexión en torno a las prácticas propias de la enseñanza de inglés en la Monserrate, partiendo desde la iniciativa de los docentes, quienes son los primeros en administrar y proponer nuevos saberes a partir de sus propios contextos en el aula. Esto quiere decir que no se trata de adoptar métodos para la enseñanza del inglés de manera acrítica, sin tener en cuenta las particularidades de la población de la Monserrate. Tampoco se trata de buscar la problemática en las prácticas discursivas didácticas como por ejemplo el libro de texto o los lineamientos curriculares del MEN. Se trata de apropiarse y discutir las herramientas conceptuales con respecto a las teorías de la naturaleza del lenguaje y de aprendizaje (Prácticas discursivas pedagógicas), la organización del método de enseñanza del inglés (Prácticas discursivas didácticas) y, al llegar a un consenso que es generado a partir de la natural tensión con la práctica docente, construir propuestas para la enseñanza del inglés que posibiliten un aprendizaje realmente efectivo de una lengua extranjera.

Referencias

- Brown, H. Douglas. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Fairclough, Norman. (2008). *El Análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades*. (s.e.).
- Foucault, M. (1992). *La arqueología del saber*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gvirtz, Larripa y Oría. (2006). *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela*. (s.e.).
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. En: *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ibañez, T. (2003). *El giro lingüístico*. En: *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- Richards, J and Rodgers T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.