

UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE EL USO DE LAS PREGUNTAS COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LOS NUEVOS CONTEXTOS TECNOLÓGICOS

Mag. Lic. Beatriz V. Teixeira, D.E.
Teacher of English
Formación en Educación

INTRODUCCIÓN

La Didáctica General abarca su propia área de conocimiento y, en ella, cada disciplina, adecua las teorías de la enseñanza a su campo específico. Díaz Barriga nos enfrenta a las tres dimensiones de la didáctica como disciplina. Es *histórica*, por cuanto se ubica temporalmente en contextos específicos, lo que determina que sea, a su vez *política* al responder a ese contexto social. Entiende que es *teórica*, en cuanto corresponde al área de la educación y sus múltiples concepciones (Díaz Barriga, 2009)

Por su parte, Camilloni, A. (1996:20) menciona, que entre los legados de la didáctica "*...hay una reconsideración de la importancia que tienen las distintas líneas o teorías filosóficas, sociológicas o políticas que, se afirma, deben ser retomadas con el objetivo de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica.*"

Sus deudas, nos remiten a la psicología, la antropología, la lingüística, la sicolingüística y sociolingüística, entre otras (Camilloni, A, 1996). De estas últimas, principalmente, encontramos diferentes tendencias, debido una fuerte escisión entre la tradición anglosajona y la que bien podríamos llamar tradición latina, radicada en las corrientes seculares europeas. Tendemos una mirada a cómo se entrelazan estos aportes en la oralidad en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y en la reflexión en cómo las tecnologías digitales pueden llegar a construir, o no, esa oralidad.

LAS DIMENSIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA...

Nuestro país se enfrenta por primera vez en su historia con un Programa de Educación Primaria (2008), diseñado por docentes, en el contexto del primer gobierno progresista en sus 178 años de vida constitucional. Desde el año 2006, el Consejo de Educación Primaria (C.E.P.)¹ “decide iniciar el proceso de cambios programáticos en base a las discusiones y propuestas de las Asambleas Técnico-Docentes”.² En el siguiente año, se designa un Grupo de Trabajo con representantes del C.E.P., de las Asambleas Técnico-Docentes (A.T.D.) y de la Federación Uruguaya de Maestros (F.U.M.). Asimismo, en marzo se realiza el Congreso de Inspectores donde se acuerdan tres líneas generales para la iniciación del trabajo: 1) política educativa universal; 2) programa único y 3) programa centrado en los Derechos Humanos.

El Grupo de Trabajo, por su parte, elaboró tres documentos base de discusión los cuales se difundieron “*en todos los ámbitos institucionales, con la finalidad de promover la participación y recibir aportes del magisterio nacional*”.³ Estos tres documentos se enmarcan en una investigación bibliográfica de los planes y programas escolares desde la Reforma Valeriana hasta el presente; una propuesta dinamizadora de la reflexión de la educación a la que aspira el colectivo y por último los “Fundamentos Generales para la Educación Pública donde se definen las perspectivas filosóficas, pedagógicas y didácticas que constituyen el marco teórico unificador de toda la propuesta educativa”⁴.

Se formó, posteriormente, una Comisión Central, como consecuencia de la ampliación del Grupo de Trabajo. Esta Comisión “*organizó, coordinó, propició la participación, reelaboró los documentos de las Subcomisiones Asesoras sintetizando el documento final*”⁵ en función a los sustentos teóricos delimitados previamente.

¹ Actualmente y a partir de diciembre de 2008, este Organismo se denomina Consejo de Educación Inicial y Primaria (C.E.I.P)

² A.N.E.P., C.E.P., Programa Escolar (2008:9)

³ idem

⁴ idem

⁵ Idem, pág. 10

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Es a partir de la conformación de distintas Sub-comisiones, entonces que este Programa, concibe y diseña la enseñanza a partir de Áreas de Conocimiento y por primera vez, en el de Lenguas, hay un apartado para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras y las Segundas Lenguas. Al amparo del paradigma lingüístico, de naturaleza comunicativa, y con vigencia a partir del presente año lectivo, encontramos el primer programa de inglés en el currículo nacional como enseñanza de lenguas extranjeras, con carácter prescriptivo.

Su definición como lengua extranjera, está enmarcada en el Documento elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas: *"Para el sujeto, la lengua extranjera sería la lengua de otras personas o pueblos, asociada a otras culturas que el sujeto hablante percibe como externas a sus ámbitos de funcionamiento y pertenencia."*⁶ Se diferencia conceptualmente de segunda lengua, dado que ésta se refiere a la usada en grupos lingüísticos minoritarios respecto a la lengua mayoritaria de una sociedad. La lengua materna, en tanto, es aquella hablada en el seno familiar, la primera con la cual se tiene contacto en el proceso de endoculturación.

En cuanto a la enseñanza de la Lengua Oral se explicita que la intervención didáctica debe ser planificada, secuenciada y debe favorecer el aprendizaje de códigos de uso cada vez más elaborados. El docente debe dar oportunidades para hablar y escuchar distintas audiencias y con diferentes propósitos. Deberá, además, crear estrategias de intervención apoyadas en tres aspectos básicos: 1) **La observación** de los usos orales que ocurren en distintos contextos de la comunidad. 2) **La producción e interpretación** de una extensa variedad de textos orales. 3) **La reflexión** sobre los recursos que brinda la lengua para obtener distintas intenciones comunicativas.

UNA MIRADA A LA ORALIDAD

El aprendizaje de la lengua oral requiere de un proceso de producción gradual de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El agente pedagógico niño va construyendo su repertorio lingüístico a partir de la

⁶ A.N.E.P., CO.DI.CEN, 2008:28).

interacción con los demás y a través de la resolución de problemas de habla y escucha.

Si pensamos, entonces, la didáctica del inglés como lengua extranjera “...no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica (...)”⁷, nos preguntamos cuál es el lugar de la pregunta en la clase de inglés y qué papel cumple el docente en esa interacción.

Todos y todas los que hemos aprendido inglés, en alguna circunstancia u otra de nuestras vidas, hemos sido testigos de la importancia que los/las docentes dan a las preguntas. *What's your name? How old are you? y Where are you from?* han sido nuestras queridísimas, infaltables, siempre presentes, acompañantes de ruta. ¿Cuántas veces les habremos repetidos a los “*teachers*” nuestros nombres, nuestra edad y dónde nacimos?

Estas tradicionales preguntas han sobrevivido todos los enfoques, métodos y estrategias de enseñanza. Más allá del perfil teórico desde el cual se posicione el/la docente, parecen ser inevitables. La planificación docente al enseñar inglés, no evita estas tres preguntas, ni continuar, con los números, colores, días de la semana y verbo “to be”, en una progresión que explica el modelo comunicativo, en lo que Bernárdez (1982), citado por Litwin, E. (1997:109), ha llamado progresiones diferentes, en ambas categorizaciones: a distancia y por contacto. Estas progresiones y particularmente esas preguntas no parecen ser parte de las configuraciones didácticas como técnicas para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos de los/las aprendientes.

Por otra parte, el Programa Escolar habla de la “(...) concepción antropológica sitúa al hombre en el camino de la búsqueda, de la búsqueda de sí y de los otros, de su saber y del saber de los otros, de su cultura y de la cultura de otros. La educación es esencialmente un proceso de humanización, de concientización, o sea de construcción de un pensamiento crítico para que el hombre se haga sujeto de los cambios junto a otros sujetos y así transformar la realizada en que viven transformándose.”⁸

⁷ BARCO, S., Estado actual de la pedagogía y la didáctica. Citada por Litwin, E. en Las configuraciones didácticas. Ed. Paidós, Argentina (1997)

⁸ Programa Escolar, pág. 18

En el post-facio de Chevallard a su obra, se encuentra con la didáctica como un movimiento histórico social, un discurso que crece y se desarrolla a una gran cercanía de la enseñanza como campo social. En la medida que se vuelve un atributo del enseñante se vuelve la didáctica más cercana al campo político.

Chevallard no puede tomar a la didáctica como la ciencia que pretende, tiene que enfrentarse al fenómeno de la enseñanza y del aprendizaje según el cual pueda desarrollar una teoría "lo didáctico". Ubica a "lo didáctico" dentro de la naturaleza antropológica (ciencias del hombre). Hay algo connatural, eterno a ser humano: la enseñanza, renovación generacional, pasaje de la cultura a una nueva generación, continuidad y cambio cultural. ¿Cómo caracterizar lo didáctico? En el trasfondo de una antropología estructuralista con estudios de interacción en el aula⁹.

Nos ubica a ese "lo didáctico" como una parte del proceso de interacción donde se supone que hay una situación dialógica que implica a sujetos psicológicos, con roles y estatus: alumnos y profesores. Entre ellos hay un juego de réplicas: díadas.

La materialidad de lo didáctico está presente en la díada, es decir en la relación entre dos réplicas (pregunta/respuesta). Puedo observar, establecer cómo funciona un programa analítico de lo didáctico desde ellas. La relación pregunta/respuesta de lo didáctico es diferente a cualquier otra relación pregunta/respuesta que pueda haber.

Veamos en la más tradicional de todas las preguntas, en una situación de aula.

- "What is your name?"
- "My name is Pedrito".
- "Good for you!, Pedrito"

Esta díada, ya transformada en tríada está compuesta por la pregunta, la respuesta y la inmediata evaluación del docente sobre la respuesta. Esta tríada es una característica del accionar didáctico. Para Chevallard (2002) es el conocimiento que transita de uno a otro, en una relación asimétrica, de quien sabe más, o sabe antes y puede evaluar.

Esta tríada, también es argumentada por P. Gibbons (2002), quien, además identifica dos tipos de preguntas: las genuinas y las expositivas¹⁰.

⁹ propuesta analítica norteamericana de los años 60

¹⁰ Traducción nuestra para los conceptos "genuine questions" y "display questions", respectivamente.

Las primeras se refieren a aquéllas que interrogan sobre lo que se desconoce la respuesta, y las segundas corresponden a respuestas que ya conocemos con la finalidad de que el/la estudiante demuestre su conocimiento de la lengua.

Por su parte, P. Lightbown y N. Spada (2006) categorizan, de igual modo, las preguntas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y desde la observación y análisis de los contextos para los aprendizajes delimitan la enseñanza en una instrucción basada en estructuras o en una instrucción comunicativa¹¹.

UNAS LENTES DESDE DONDE MIRAR LAS NUEVAS PROPUESTAS

Desde una dimensión histórica y política de participación de los agentes sociales, entretejiéndose en un enfoque comunicativo, surge la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en el Programa Escolar para la Educación Inicial y Primaria y el Proyecto de Conectividad Educativa de Informática Básica de Aprendizaje en Línea (C.E.I.B.A.L.).

El Plan Ceibal tiene por objetivo fundamental la democratización de los saberes y la equidad educativa. Al mediatizar las Lenguas de Babel, es decir las distintas variedades lingüísticas y sus culturas, se abre la posibilidad de llevar a nuestras aulas las voces silenciosas de los hegemónicamente silenciados. Para ello, la intervención que el docente realice en la construcción de la oralidad, el tipo de preguntas que formalice en el aula, para provocar la producción de textos orales y la reflexión que brinda la lengua en las distintas intenciones comunicativas, han de ser genuinas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desde lo social a lo cultural, nos forjan un agente pedagógico aprendiente con nuevas representaciones mentales. El niño de Piaget, pertenece al contexto histórico del siglo XX.

El Programa Escolar explicita que la comunicación oral es el eje de la vida social y que está constituida como una actividad generalizada primordial, necesaria para la supervivencia y el desarrollo de la comunidad. Apoyados en los conceptos vigotskyianos de lenguaje y pensamiento, se menciona que conversación y acción son parte de una

¹¹ Traducción nuestra para los conceptos “structure-based instruction settings” y “communicative instructional settings”

misma función psicológica, orientada a la resolución de un problema práctico. El lenguaje precede a la acción, hasta llegar a permitirle organizarla y planificarla previamente.

Correspondientemente a esta evolución, el agente pedagógico niño aprende a razonar formulando su pensamiento por medio de la palabra. A su vez, va desarrollando operaciones mentales que le acceden a la conceptualización. El lenguaje oral comparte con la escritura el ser un instrumento de expresión del pensamiento que permite organizarlo y ayuda a la reflexión. Su desarrollo conlleva la formación de las funciones psicológicas superiores comprendidas en los procesos de aprendizajes: la atención voluntaria, memoria, formación de conceptos, abstracción, la capacidad de análisis y de síntesis.

Para lograr la construcción de la oralidad necesitamos un agente pedagógico docente, profesional en la enseñanza de la lengua extranjera, que se forme en la didáctica específica de la lengua meta y en el contexto de la enseñanza primaria y en la construcción del conocimiento del objeto de estudio.

Los aportes de las diferentes disciplinas se entrecruzan en la enseñanza del Área de Contenidos de Lenguas, la pregunta que nos hacemos es: ¿Será suficiente el cambio del currículo y de nuevas herramientas para el cambio en las prácticas? O ¿Seguiremos subestimando la inteligencia de nuestros niños y niñas, preguntándoles cómo se llaman o cuántos años tienen en otros entornos?

BIBLIOGRAFÍA

- A.N.E.P., C.E.I. P. (2008) "PROGRAMA ESCOLAR" Montevideo.
A.N.E.P., CO.DI.CEN., (2008) "*Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*", Montevideo, Uruguay.
Camilloni, A., et all (1996) "*Corrientes didácticas contemporáneas*", Editorial Paidós, Argentina.
Chevallard, Y., (2002) "*La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*". Ed. Aique.
Díaz Barriga (2009) "*Didáctica, Aportes para una polémica*". Rei Argentina S.A., Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Editor. s.a. Argentina.
Gibbons, P. (2002) "*Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*" Ed. Heinemann
Lightbown, P; Spada, N. (2006) "*How Languages are Learned*". 3rd. Edition. O.U.P. China.

Litwin, E. (1997) *“Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”*. Ed. Paidós. Argentina.

Montevideo Uy Press *“Revolucionario plan para enseñar inglés a los alumnos de primaria”* http://www.uypress.net/uc_27706_1.html [online, visitado el 12 de julio 2012]

BREVE CURRICULUM DE LA AUTORA:

Magister en Educación con Énfasis en Enseñanza y Aprendizaje (Universidad ORT); Licenciada en Ciencias de la Educación (UdelaR). Profesora de inglés (Dickens Institute y Trinity College London) de amplia experiencia en Nivel Inicial, Primaria, Secundaria y Formación en Educación. De trayectoria por el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del CEIP (cargo Técnico), actualmente se desempeña como docente de Lenguas Extranjeras; Didáctica de las Lenguas Extranjeras; y Aspectos Prácticos de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, en Formación en Educación (II.NN; I.P.A. e I.F.D. “A. Comenio”)