

Las prácticas de enseñanza de inglés en dos escuelas públicas de la ciudad de Mendoza

English teaching practices in two public schools in the city of Mendoza

*Práticas de ensino de inglês em duas escolas públicas da cidade de
Mendoza*

Loana Lombardozi¹

Resumen

Este artículo busca comunicar el trabajo de observación, análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza, que emergen del proyecto "Los sentidos y significados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza. Un estudio cualitativo". En él se buscó interpretar las prácticas pedagógicas de inglés, en dos escuelas públicas de Mendoza y se indagó sobre las teorías de enseñanza de lenguas extranjeras y metodologías subyacentes a esas prácticas, así como los sentidos, que los actores institucionales les otorgan. La metodología que se adoptó fue la perspectiva interpretativa, orientada en la línea cualitativa de investigación, para comprender el contexto de enseñanza del idioma inglés en la escuela pública provincial. Se cree que este proyecto tendrá un alto impacto a la hora de comprender los procesos de enseñanza del idioma inglés en el ámbito de la educación secundaria pública ya que no existen

¹loanalombardozi@gmail.com Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
<https://orcid.org/0009-0002-8457-6498>

antecedentes de estudios cualitativos sobre la enseñanza del inglés en la escuela pública provincial.

Palabras clave: *lengua extranjera, educación pública, enseñanza del inglés, perspectiva interpretativa, sentidos.*

Abstract

This article seeks to communicate the work of observation, analysis and interpretation of teaching practices in two public secondary schools in the city of Mendoza, which emerge from the project of the project "The meanings of teaching English as a foreign language in public secondary schools in the city of Mendoza. A qualitative study". In it, it is sought to interpret the pedagogical practices of English in two public schools in Mendoza and inquire about the theories of foreign language teaching and methodologies underlying these practices, as well as the meanings that institutional actors give them.

The methodology that was adopted was an interpretive perspective oriented in the qualitative line of research to understand the context of language teaching in the provincial public school.

It is believed that this project had a high impact when it comes to understanding the processes of teaching English in the field of public secondary education since there are no antecedents of qualitative studies on the teaching of English in provincial public schools.

Keywords: *foreign language, public education, English teaching, interpretative perspective, senses.*

Resumo

Este artigo busca comunicar o trabalho de observação, análise e interpretação de práticas docentes em duas escolas secundárias públicas da cidade de Mendoza, que emergem do projeto "Os sentidos e significados do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas secundárias públicas da cidade de Mendoza. Um estudo qualitativo". Nele se procura interpretar as práticas pedagógicas de inglês em duas escolas públicas de Mendoza e se indagou sobre as teorias do ensino de línguas estrangeiras e as metodologias subjacentes a essas práticas, bem como os significados que os atores institucionais lhes atribuem.

A metodologia adotada foi uma perspectiva interpretativa orientada na linha de pesquisa qualitativa para compreender o contexto do ensino de línguas na escola pública provincial.

Acredita-se que este projeto teve um grande impacto na compreensão dos processos de ensino de inglês no âmbito do ensino secundário público uma vez

que não há histórico de estudos qualitativos sobre o ensino de inglês nas escolas públicas provinciais.

Palavras-chave: *língua estrangeira, educação pública, ensino de inglês, perspectiva interpretativa, sentidos.*

Introducción

Este escrito se enmarca dentro del proyecto de investigación "Los sentidos y significados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Mendoza. Un estudio cualitativo" y busca comprender, a través de una metodología cualitativa de investigación, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza del idioma inglés en dos escuelas del nivel secundario de Mendoza.

El objetivo principal del proceso de investigación es interpretar las prácticas de enseñanza de la lengua extranjera inglés en el nivel medio de escuelas públicas de la provincia de Mendoza y sus objetivos específicos son: entender las teorías de enseñanza de la lengua extranjera subyacentes a esas prácticas teniendo en cuenta el contexto social, cultural, político e institucional donde están enmarcadas. Además, busca comprender los sentidos y significados que los docentes, coordinadores de área, asesores pedagógicos y estudiantes otorgan a las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela media pública provincial.

Si bien existen algunos antecedentes de proyectos que abordan la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina como "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina" (Pozzo, 2009) o "La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina" (Montserrat y Mortola, 2018) no se han encontrado antecedentes de estudios cualitativos sobre la enseñanza del inglés en la escuela pública provincial y los significados y sentidos que los actores institucionales otorgan a esta práctica, de ahí la necesidad de iniciar este estudio ya que se cree es de gran relevancia para el contexto educativo local.

Entender las prácticas inglés de la escuela pública media y desentrañar los significados que los actores le otorgan a las mismas colaborará a configurar una nueva mirada sobre las prácticas de inglés, tal vez más reflexiva y

meditada, que podrá iniciar nuevos caminos de transformación pedagógica en el ámbito de nuestra educación pública.

Fundamentación teórica

Para comenzar a comprender la mirada en la que se sitúa este proyecto es necesario antes revisar las distintas visiones sobre las lenguas como objeto de estudio para lingüistas y estudiosos del tema.

La visión estructuralista de la lengua es la que concibe a las misma como “un sistema de elementos estructurados para la codificación de significado” (Richards y Rodgers, 2001, p.20). Según esta visión, los idiomas son sistemas lingüísticos definidos en términos de unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y elementos léxicos.

Por otro lado, la perspectiva funcional, ve al lenguaje como un vehículo de expresión de significado funcional: “enfatisa la dimensión semántica y comunicativa en vez de las características gramaticales del lenguaje que lleva a la especificación y organización del contenido de enseñanza en categorías de significado y funciones en vez de elementos de estructura y gramática” (Richards y Rodgers, 2001, p.21).

La tercera visión puede llamarse interaccionista y concibe a la lengua como un medio para la concreción de relaciones interpersonales y para el desempeño de transacciones sociales entre individuos. En esta mirada “el lenguaje es visto como una herramienta para la creación y mantenimiento de relaciones sociales” (Richards y Rodgers, 2001, p.21). La enseñanza según esta perspectiva debe ser organizada en torno a intercambios o debe ser inespecífica, librada a las inclinaciones de los aprendices.

Las distintas visiones sobre la lengua vieron su máxima realización en algunos métodos de enseñanza de las lenguas. Así, el estructuralismo se encarna, por ejemplo, en el método audiolingual en los años 50 que consiste en la memorización y repetición de diálogos o frases donde el error es minimizado para lograr la automatización y la comprensión.

El funcionalismo alcanza su expresión en el programa funcional de Wilkins (1972) el cual no sólo incluye elementos de gramática y vocabulario sino también de tópicos, nociones y conceptos sobre los cuales el alumno necesita aprender a comunicar.

Finalmente, la visión interaccionista se manifiesta en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Canale y Swain (1980) consideran como objetivo principal que los alumnos desarrollen competencia comunicativa. Para alcanzar la misma, existen ciertos aspectos a trabajar en el aula como es el trabajo de las cuatro macro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, habla y escucha y el uso auténtico y funcional del idioma para lograr el aprendizaje significativo. Este enfoque comunicativo es el marco de enseñanza de lenguas más adoptado en los últimos años, para la enseñanza de lenguas extranjeras. El mismo considera como objetivo principal, desarrollar competencia comunicativa en los alumnos para el cual existen ciertos aspectos a desarrollar en el aula, a saber:

- Se trabaja sobre las cuatro macro-habilidades de la lengua: escucha, lectura, escritura y habla, las cuales pueden ser alcanzadas incluso en los niveles más elementales del idioma.
- Fluidez y corrección son principios complementarios que se buscan desarrollar en los alumnos.
- Se apunta más a la función que a la estructura del idioma para lograr significado.
- La metodología implementada apunta a involucrar a los alumnos en el uso auténtico y funcional del idioma para lograr aprendizaje significativo.
- El error forma parte del aprendizaje y de la experimentación del alumno con el idioma.
- Las actividades deben estar contextualizadas para facilitar el aprendizaje.

- Se incentiva a los alumnos a usar el idioma de manera productiva y receptiva en contextos fuera de la clase.

Diseño metodológico

La muestra con la que se trabaja son quince docentes (entre los que se encuentran dos coordinadores de área) y dos asesores pedagógicos de dos escuelas de la ciudad de Mendoza. El diseño metodológico que se adopta es una perspectiva interpretativa, orientado en la línea cualitativa de investigación.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizan son entrevistas, observaciones de clases y análisis de documentos curriculares como planificaciones, registro de notas y programas de la materia.

Las entrevistas se realizan en dos etapas. Durante la primera etapa, que coincide con el período de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, se entrevistó a quince docentes de dos escuelas secundarias de la ciudad de Mendoza, a través de una encuesta escrita elaborada por todo el equipo de investigación. También se entrevistó a dos asesores pedagógicos.

Debido a que las respuestas de los docentes en algunos casos fueron muy sucintas se procede a una segunda etapa de entrevistas donde se seleccionan los docentes más dispuestos a colaborar y los que se habían explayado más en la primera etapa. En esa oportunidad, se abordan a cinco docentes, a través de entrevistas telefónicas que son grabadas. Para su realización, se utiliza una guía de preguntas que ahondaba en algunas temáticas que surgieron de la primera etapa.

Cuando las escuelas vuelven a abrir durante el año 2021, se realizan cuatro observaciones de clase (dos a cada escuela) utilizando un registro previamente elaborado por todo el equipo. Asimismo, se graban las clases, con permiso de las docentes y autoridades y se obtiene una foto del libro de temas.

Análisis y resultados

El análisis de los datos del proyecto se llevó a cabo mediante una ficha de tres entradas las cuales consistían en: transcripción de segmentos de los datos aportados por los dispositivos, interpretaciones del investigador, elementos teóricos identificados. Además, se subrayaban las posibles categorías emergentes en las transcripciones y se hacían preguntas en las interpretaciones teniendo en cuenta los interrogantes iniciales del proyecto. Finalmente, se compararon las fichas de análisis de cada uno de los dispositivos y se hizo una depuración y organización de las categorías recurrentes que serían las que finalmente quedarían como finales.

Como resultado del proceso de análisis, se interpreta que las clases de inglés de la escuela pública provincial se organizan en torno de distintos componentes, algunos de los cuales se hacen evidentes en la observación de clases y otros subyacen en el interior de los docentes, pero que igualmente se ponen de manifiesto a la hora de dar clases. Los documentos escolares como programas, planificaciones y libros de temas colaboraron en identificarlos.

Estos componentes son:

- Formas de trabajo escolar y la gestión de la clase
- Recursos didácticos: el libro de texto y la carpeta
- Planificaciones anuales
- Teorías subyacentes a la práctica de enseñanza del inglés
- Rol docente y formación
- Evaluación
- El contexto socio- cultural de la enseñanza del inglés en escuela pública
- La bajada de “línea” en la enseñanza de los idiomas

Formas de trabajo escolar y gestión de la clase

Las formas de trabajo que se dan en la institución “escuela” que no son ajenas a la clase de inglés, se hicieron presentes en las instituciones observadas y se describen a continuación. Es importante aclarar que se nombrará a los docentes con letras para preservar su identidad.

En primer lugar, se piensa que existe una clara preocupación porque el alumno complete la tarea (generalmente escrita) la cual podemos ver en el siguiente registro de observación: “Los estudiantes piden a la docente la confirmación sobre lo que están haciendo, muestran sus tareas y la profesora hace su devolución” (Registro de observación n°1).

También está presente en el siguiente registro: “Posteriormente indica que comiencen con la resolución del trabajo práctico, en pares, con el compañero de banco” (Registro de observación n°1).

Al respecto resulta significativo este fragmento que señala:

Y otras son aquellas en las que la unidad de aprendizaje es la tarea. ¿Qué hicimos hoy? Tales tareas. ¿Qué aprendimos? Esta tarea. Cuando la unidad de aprendizaje es la tarea, se organiza en una especie de sucesión en la que cada tarea encierra un aprendizaje atomizado, discontinuo con respecto a los otros; en esas condiciones es muy difícil construir sentido (Terigi, 2009, citado en Dussel, 2020, p.248).

Por lo tanto, pareciera que en todas las clases (para que se precien como tales) debería existir una tarea, y generalmente la “tarea” se asocia con una producción escrita.

También se repiten ciertas “rutinas” relacionadas con la limpieza del aula y un código de normas que marcan el trabajo escolar, sin las cuales, aparentemente, no podría haber enseñanza. La observadora informa: “Un alumno le pregunta si puede ir al baño y ella dice (en castellano) que desde la dirección no permite que los alumnos vayan al baño” (Registro de observación n°1).

Luego, señala:

La profesora llega diez minutos tarde a la clase y comienza a hablar en inglés. Saluda a los alumnos y hace que recojan los papeles del suelo. Ella pasa con un tachito para que tiren los papeles en él. Revisa algunas normas en inglés como hacer silencio y los alumnos las repiten. (Registro de observación n°1)

Otra referencia a las rutinas escolares se manifiesta cuando la profesora X, dirigiéndose a un alumno manifiesta lo siguiente:

No la tenés que hacer ahora porque ahora hay que prestar atención en clase. Porque si no, hablas y distraes a los demás. No están prestando atención, no están escuchando. Es una falta de respeto no escuchar a la compañera cuando está leyendo. Porque así aprendemos también, ¿yes?. (Registro de observación n°3)

Con respecto a la gestión de la clase se puede observar en muchos casos la fiscalización de la tarea (con algunos elementos de infantilización) que realiza el docente. La observadora apunta en su registro de observación: “Luego revisa banco por banco y les coloca un sellito a aquellos que lo han hecho bien” (Registro de observación n°1) y en otro registro anota: “La docente recorre nuevamente los espacios de circulación, banco por banco, para observar lo realizado”. (Registro de observación n°2)

Otro aspecto a señalar es que los momentos de la clase como introducción, desarrollo y cierre no siempre están presentes. Generalmente, la clase comienza con una breve explicación o un recordatorio de temas de clases anteriores y alguna tarea escrita relacionada con el tema visto. En relación a esto, la observadora menciona: “La profesora asesora sobre eventuales dudas de los estudiantes, y simultáneamente, corrige los trabajos en formato papel en su escritorio, mientras los alumnos trabajan autónomamente con la fotocopia desde sus lugares”. (Registro de observación n°2)

Asimismo, al inicio de la clase se toma el siguiente registro de clase:

La docente, ubicada junto al escritorio al frente de la clase, menciona que se trabajará con un “nuevo trabajo práctico”, hay preguntas acerca del anterior por parte de los estudiantes, la docente responde a sus demandas, solicita los trabajos adeudados, anima a quienes aún no lo han hecho a concretar su finalización. (Registro de observación n°2)

Si bien en este registro la docente comienza con una actividad evaluativa, se cree que una contextualización de la situación comunicativa en la que se lleva a cabo el tema lingüístico a abordar ayudaría al alumno a darle mayor significación al nuevo contenido y a establecer relaciones con la lengua en su uso real.

Anijovich (2020) dice al respecto:

¿Es posible pensar alguna estructura básica (en el sentido de conformar una clase) para el diseño de clases? Proponemos, en principio, que cada experiencia de clase se organice de hecho en torno a un inicio, a un desarrollo y a un cierre, aunque desde la perspectiva organizativa clásica (p.73).

Recursos didácticos: el libro de texto y la carpeta

El libro de texto aparece en la clase de inglés no solo como un lineamiento importante a seguir en las planificaciones, sino también como recurso principal para todo el trabajo escolar. Se usa como fuente de ejercitación, pero también como guía para la unificación del contenido en el trabajo de los cursos paralelos, como lo expresan las siguientes docentes en las entrevistas analizadas: “Antes el libro era un ordenador, una guía, si bien yo nunca me he atendido a los libros de texto de inglés, tomo algunas cosas y otras no, pero sí me orientaba para el momento de pensar la clase”. (Docente N)

En la escuela X el libro de texto es muy importante, ahora, en estos momentos, en estos últimos dos años, hemos tenido en la X un libro de referencia que hemos cambiado justamente el año pasado, pero luego vino la pandemia y se hizo muy difícil seguirlo, pero lo tomamos como referencia, bueno, algunas cosas de ese libro, porque para nosotras en realidad, es muy importante tener un libro de texto, una guía, algo que nos indique un camino, en cierta forma. Porque nos piden llevar cursos paralelos y tenemos que dar los mismos aprendizajes prioritarios por cursos paralelos. Sí, nos sirve de guía, como un punto de referencia, y también para que todas vayamos, más o menos, viendo los mismos aprendizajes ¿sí? Por ejemplo, con vocabulario, distintos tipos de cosas o expresiones, por ejemplo: gramática, etcétera El libro de texto nos ayuda más que nada a ordenar. (Docente X)

La carpeta es otro recurso que juega un papel preponderante en la clase de inglés de la escuela pública. Se requiere que el alumno tenga su carpeta completa y se le asigna una nota por ello. En las observaciones se pudo apreciar cómo los docentes exigían que la carpeta esté al día y en clase:

La docente pide a los alumnos que copien en la carpeta y les dice que la semana que viene les pondrá nota de carpeta. Un alumno le dice que se olvidó la carpeta porque salió rápido de su casa para tomar el micro. Ella le dice que si no trae la carpeta le pondrá un uno la próxima vez. (Registro de observación n°1)

Se podría decir que es un recurso que no solo sirve de soporte para el aprendizaje, sino que se convierte en el eje principal por donde pasa la enseñanza y el aprendizaje; sirve de registro de los contenidos enseñados, fuente de ejercitación y en algunos casos, material de estudio. Tan importante es este recurso que es evaluado con nota e influye en la nota final de promedio.

Esto se debe tal vez, a que el modelo de enseñanza propuesto gira en torno a la explicación, copia de contenidos y aplicación lo que convierte a la carpeta en un recurso indispensable de estudio y ejercitación. El método de enseñanza, en este caso, responde más a un enfoque de enseñanza tradicionalista que pone el acento en el texto escrito como principal recurso de aprendizaje.

Planificaciones anuales

Otros instrumentos de recolección de datos fueron el análisis de los programas y planificaciones de once cursos de las escuelas involucradas. Se observó que, si bien las planificaciones son anuales, se dividen en primer y segundo cuatrimestre y cada una marca una etapa distinta en el calendario escolar.

El primer cuatrimestre parecería dedicarse a hacer un diagnóstico del curso mientras que el segundo sería cuando se realiza la enseñanza de los temas nuevos tal como lo manifiesta la docente X en el párrafo a continuación tomado de una entrevista.

Entonces la planificación anual se basaba en esto el primer mes, hacer un repaso, a lo mejor el primer cuatrimestre era más el repaso del año anterior, sumabas vocabulario y mucho vocabulario, mucho, mucho uso de ese contenido que ya estaba adquirido, en cuanto al habla, también que los chicos pudieran a hacer... y el segundo cuatrimestre se basaba más en el contenido nuevo, sí, era la parte de más desafío. (Docente X)

De esta manera, la enseñanza de contenidos nuevos se ve postergada hasta el segundo cuatrimestre, lo que podría implicar la repetición de contenidos en años seguidos.

Otro aspecto que manifestaron las docentes entrevistadas es la elaboración de las planificaciones por cursos paralelos y la búsqueda de alcanzar una unificación de contenidos para sus cursos. La docente manifiesta:

Eh..., lo que nos “hacen hacer” la escuela, porque yo lo organizaría, digamos, de otra manera, pero la escuela pide que la trabajemos por curso paralelo, entonces tengo que reunirme siempre con mi paralela, hay dos cuartos (años) nada más en esa escuela, así que es solamente la reunión entre nosotras dos... (Docente Y).

Esto llevaría aparentemente a repetir las mismas planificaciones año tras año, con la simple incorporación de algún elemento nuevo, pero sin el replanteo de las características de los distintos grupos de alumnos que se presentan.

La planificación compartida y por cursos paralelos parecería apuntar a un modelo de enseñanza homogeneizante donde se darían los mismos contenidos y de manera similar. Con respecto a esto, Flavia Terigi (2009) menciona:

A ello se añade que desde hace tiempo ha entrado en cuestión el mandato homogeneizador de la escuela. Si desde sus orígenes institucionales los sistemas escolares entendieron la igualdad en clave homogeneizadora, por lo cual prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir (Serra y Canciano, 2007, p.15-16), hoy se considera que es justamente en aquella clave homogeneizadora donde reside parte del problema de la inclusión educativa (p.15).

La planificación aparece como un “trámite a cumplir” como lo manifiesta la docente en el siguiente fragmento:

Después, llenar una planilla con lo que piden de planificación, o sea todos los años la cambian, para mí honestamente es siempre lo mismo y le cambian el nombre, pero bueno. La realidad para mí es esa, cambiarle el nombre, que este año le voy a llamar capacidad y el que viene le llamo de otra forma, y adentro del aula siguen pasando las mismas cosas, para mí sería como medio hipócrita armar esas planificaciones, o sea, si no hay un cambio real de lo que diga el papel de lo que es en realidad, entonces, ¿para qué?, pero eso es una opinión mía. (Docente Y)

También relacionado con la planificación es el no seguimiento de las orientaciones que dan los Contenidos Curriculares Provinciales (DCP) como lo expresa la docente y en este tramo de la entrevista:

Los DCP, no, ninguno, yo no los uso directamente, no los tengo en cuenta directamente. Mirá, con todos los años que he dado clases, he dado clases por todos los años, todo lo demás, es como que, ya si a esta altura de mi vida no sé lo que tengo que enseñar en cada año, estaría como en el horno. Tal vez, me fijé en algún DCP, no sé, cuando empecé a trabajar hasta algunos añitos después, pero después ya no, sino no han variado mucho, los temas son los mismos, la verdad no, ni lo tengo en cuenta, con mi colega menos, o sea, no, no lo hacemos. (Docente Y)

Al dejar los DCP de lado, se buscan otros recursos para organizar la clase como son: la experiencia personal del docente (íntimamente relacionado con la antigüedad) y el libro de texto que juega un papel preponderante en la clase de inglés de la escuela pública, como lo expresa la siguiente docente en esta entrevista.

Así que más que nada, lo hacemos en base a la experiencia que ya tenemos, eso sería como lo armamos. Nunca nos ha ido mal con ese sistema, digamos. Tenemos en cuenta lo que hemos venido haciendo en planificaciones anteriores y en base a eso decimos: esto no funciona con 4º año, adiós, ahora podríamos introducir tal cosa, o el orden en que lo dimos no está andando, hagámoslo de otra forma, o tratar de ponernos de acuerdo en qué campo semántico vamos a trabajar con los chicos. (Docente Y)

Finalmente, se observa una clara preocupación por cubrir todos los contenidos propuestos en la planificación como lo expresa esta docente en esta entrevista: “siempre se logran cubrir los contenidos principales y se trata de desarrollar capacidades como: desarrollar la comprensión lectora y auditiva”. (Docente B)

Terigi señala este aspecto:

Frente a la preocupación por enseñarlo todo, porque no se pierda nada, por cumplir con el curriculum, por cubrir los temas -estos programas sobrepautados de los que hablaba Rockwell- extremaría el argumento y diría: una experiencia por día, una pregunta interesante, explicaciones alternativas de cómo suceden las cosas, otras maneras de mirar los contenidos ya repetidos al infinito, las ganas de volver a ver una serie siguiendo la pista de análisis planteada por los docentes. (Terigi, 2009, citado en Dussel, 2020, p.249)

Teorías subyacentes a la práctica de enseñanza del inglés

Una de las categorías conceptuales trabajadas se relaciona con uno de los objetivos planteados al comienzo de la investigación: identificar las teorías de enseñanza de la lengua extranjera subyacentes en las prácticas de enseñanza del inglés en la escuela media pública provincial. Esto tiene que ver con la metodología implementada en la clase y las técnicas seleccionadas.

El foco en una enseñanza concebida desde la gramática y la traducción se evidencia en la forma que las docentes denominan a los contenidos en términos gramaticales, en estas entrevistas se visualiza en el siguiente comentario docente: “Claro, pasado simple, pasado continuo, presente, perfecto y después junta a ver si podía” (Docente X). Asimismo, otra docente menciona: “Y por ejemplo en cuarto tenemos pasado simple, pasado continuo, presente perfecto y con mucha mucha suerte ver si podemos comparar pasado simple con presente perfecto y nos estaría quedando el futuro going to” (Docente A).

Si bien se dice trabajar dentro del enfoque comunicativo, la habilidad que más se desarrolla es la lectura comprensiva, como expresan las docentes en estas entrevistas.

Pero bueno el enfoque comunicativo sería más o menos el principal al que apuntamos y después bueno en la lectura comprensiva que ellos traten de entender las consignas, de leer y de poder resolver las actividades autónomamente, o sea que no necesiten del diccionario caminante, que es el profesor que te diga y qué hago acá... (Docente A)

En cuanto al enfoque de la enseñanza del inglés, lamentablemente, más por el lado de la gramática, en las dos escuelas, creo yo. Más allá que uno intenta, que el enfoque sea comunicativo, termina cayendo siempre en el mismo lugar, la parte gramatical, los contenidos. (Docente X)

Rol docente y formación

Se puede decir que los docentes de inglés adoptan distintos roles, como controladores, que según Harmer (2007) “están a cargo de la clase y de la actividad y lideran el frente” (p 108). Otros roles que pueden asumir los docentes son: animador que incita a los alumnos a trabajar, solos por ellos mismos y los empuja para adelante en una forma discreta y alentadora; como participante cuando los docentes se unen a una actividad no sólo como un docente sino también como un participante; como fuente de conocimiento o como tutores cuando señala las direcciones que los alumnos todavía no han pensado.

Todos estos roles se pueden observar en los siguientes registros de observación: “La docente aclara, ejemplifica da pistas y repregunta, recorre los pasillos y mira el progreso de la tarea, expresa empatía en relación a la tarea, explica nuevamente y en forma personal lo que ya hizo antes” (Registro de observación n° 2).

En otro registro de observación se señala:

La docente es agradable, mantiene su tono de voz parejo en todos los momentos de la clase, no lo eleva y constantemente se dirige al gran grupo. A la par, sostiene intercambios particulares con estudiantes que preguntan o solicitan su atención. En estos recorridos también explica y se cerciora de ser entendida. Un estudiante expresa “profe qué bien explica”. (Registro de observación n°2)

Finalmente, en el registro de observación n°1, se expresa: “Se repite constantemente English, English, lo que se supone hace referencia al uso de inglés en la clase. La profesora se dirige ahora en castellano, habla de la tarea y luego pasa por los bancos diciendo English, English” (Registro de observación n°1).

Otro aspecto observado es que muchos de los docentes entrevistados dicen tener formación universitaria completa o terciaria, algo que es valorado por ellos mismos y que aparentemente da legitimidad a su práctica. Anijovich (2009) señala al respecto:

Una alta proporción de profesionales que ejercen la docencia, al referirse a su identidad profesional (es decir, al expresarse respecto de lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los congresos que asisten), se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones hacen alusión a sus actividades docentes. Podemos decir entonces, que se reconocen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido en esta. La legitimidad de sus prácticas como profesionales deviene de dicho título (p. 32).

La importancia que los docentes dan a la formación universitaria o terciaria del profesorado se pone de manifiesto en este fragmento de entrevista:

La experiencia es un papel muy importante, porque uno sabe cómo dar la clase, cómo posicionarse frente al alumnado. Y, además, la formación también es importante, porque el hecho de que un profesor tenga un título universitario o terciario hace que esa enseñanza tenga cierta validez. (Docente A)

Para completar el rol del docente en la escuela pública parecería que el hecho de “ser docente titular” otorga ciertos privilegios que no tiene el docente suplente. El docente titular tiene estabilidad laboral, tiene voz y voto (puede por ejemplo participar en la elección del coordinador de área) y esto influiría en el sentido de pertenencia a la escuela por lo que es una aspiración por lograr como se manifiesta en la siguiente entrevista:

Importancia, porque, a ver, vos a lo mejor como suplente has armado un buen grupo de trabajo con tus compañeros, te van dando continuidad en la escuela te has hecho idea a la continuidad del trabajo ahí y demás y de repente de

hoy a mañana te sacan las horas y te quedas en la pampa y la vía y todo el trabajo que hiciste en esa escuela en los últimos años no le interesa a nadie, o sea, a la dirección General de Escuelas menos por supuesto, para ellos los docentes suplentes de Mendoza son prescindibles el 100%, prescindibles, o sea, hoy viene un titular que acrecentó y no importa, si es 15 de diciembre o 2 de enero, hasta luego, no te pagó más, arréglatelas con él ... bueno no voy a decir la mala palabra. Tomás en un curso ahora, y te la pagan recién a los dos meses, lo que hagas en el medio vos para llegar a tu trabajo: comer, vivir, no es problema de la DGE, así, que si te tienen que sacarte, te sacan. Hay que estar todos los años, ahí, con el pote hecho un moño, a ver si te dan la continuidad. Si, es terrible la situación del suplente. Ahora sí vos me preguntas qué peso tienen los suplentes adentro de la escuela y si el grupo de trabajo está conformado mayormente por titulares: no te dan mucha pelota, es la realidad. (Docente Y)

Evaluación

Un aspecto que está íntimamente relacionado con la enseñanza, pero también con el contexto es el tema de la evaluación. Al analizar las planillas de notas de inglés y a través de las entrevistas a asesores, coordinadores de área y directivos, se pudo inferir que inglés es una de las materias que aprueba la mitad o menos de la mitad del alumnado. Estos actores institucionales se refirieron al grado de aprobación y desaprobación en la materia inglés de la siguiente manera: “generalmente aprueba menos del 50% de los alumnos” (Asesora pedagógica M), “En términos generales, la mitad aprueba” (Coordinadora de área E), “En general por año académico aprueban el 65 % y desaprueba en 35% de toda la escuela” (Directivo C), “El porcentaje de aprobados es alrededor del 50 %, y luego suman entre un 10 y 20 % más en los exámenes complementarios de diciembre, febrero y marzo” (Directivo F).

Según Edith Litwin, hay en la escuela una tendencia que se repite año tras año de mantener los mismos porcentajes de aprobación y desaprobación:

En un estudio de las calificaciones que los docentes adjudican a sus alumnos, que hemos realizado durante más de cuatro años con grupos diferentes, observamos una clara tendencia en la mayoría de los docentes por mantener

los mismos porcentajes de aprobación o desaprobación de los estudiantes, independientemente de las diferencias de las cohortes. (Litwin, 2000, p. 15)

Esta tendencia puede ser una señal que no solo hay una homogeneización en la enseñanza, sino también en la evaluación tanto en contenidos como en las formas o instrumentos.

Entre los instrumentos de evaluación que se mencionan están las pruebas escritas, trabajos prácticos, carpeta, examen integrador y presentaciones orales.

Estos índices de aprobación y/o desaprobación parecen generar en los alumnos sentimientos de temor y rechazo a la materia, como lo expresan las docentes en las entrevistas: “Como mencioné anteriormente, la consideran como algo innecesario, difícil y lejano (Docente Z), “inglés es considerada una de las asignaturas más difíciles junto con matemáticas y lengua” (Docente O), “Es una de las asignaturas que más temor y rechazo demuestran los alumnos” (Docente C).

El contexto socio -cultural de la enseñanza del inglés en la escuela pública

El contexto social y cultural de la escuela pública inclusiva y democrática parecería enmarcar un entorno en donde la enseñanza de un idioma extranjero como el inglés, es visto como la lengua de países dominantes y colonizadores, como lo expresa la siguiente docente:

Hay escuelas en las que me han cantado la “marcha de las Malvinas”, cuándo, o sea, como pensando, que yo iba a hacerles “hurra a los ingleses”, viste, esas estupideces, que bueno. Aparte, que si no tenés idea de historia, porque yo no había ni nacido cuándo fue la guerra, ¿qué me venís a dar con la marcha de las Malvinas?, o sea, ahí Dios, esas cosas. (Docente Y)

Por otro lado, se puede decir que son numerosas las menciones de los docentes al contexto socio- económico de los alumnos. De acuerdo con ellos, esto de alguna manera influiría en el aprendizaje del idioma, por no considerarlo significativo para sus vidas, como se menciona en las siguientes entrevistas:

Son de un nivel socioeconómico medio-bajo y graves problemas familiares y de salud lo que implica que la educación y, sobre todo, el aprendizaje del inglés lo ven como algo inútil o lejano a su realidad. Muchos creen que, para los trabajos que creen que pueden obtener el día de mañana, no es necesario. Quienes piensan en estudios superiores, ven al inglés como algo innecesario para sus futuras carreras o algo con lo que lidiar, llegado el caso, más adelante. La gran mayoría no se preocupa por estudiar, son abúlicos y no poseen hábitos de estudio. (Docente D)

A nivel familiar influye mucho la estructura familiar que hay, el incentivo para que los chicos aprendan, no solamente inglés sino también con cualquier otra materia, para que estén al día las cosas, en la motivación, en muchas cosas. Y también influye cuando ellos sienten, también, que el inglés no sirve para nada, y también influye, quizás, el contexto socioeconómico. Por ejemplo, los chicos de más bajos recursos piensan que el inglés no es necesario, no importa, no sirve, no lo necesitan, no tienen interés en aprenderlo, etcétera, etcétera. (Docente X)

Pineau (2008) hace referencia a este tema cuando dice:

La solución a los problemas de los alumnos -de aprendizaje, de conducta, etc.- tiende a situarse por fuera de la escuela para ubicarlo en la familia – o más aún, es su “falta” o “ausencia”. Así como sus causas son explicadas en términos ajenos a lo escolar, también son sus posibles soluciones, que se tramitan mediante derivaciones varias (médicas, sociales, psicológicas, judiciales, etc.). Se genera entonces un círculo vicioso: se culpabiliza a las familias, considerándolas causantes de los problemas escolares y a la vez se las responsabiliza de la búsqueda de su solución. (p.14)

Esta situación lleva a los docentes entrevistados a comparar a la escuela pública con la privada, donde muchos de ellos también trabajan:

En cambio, en contextos socioeconómicos más elevados, digamos, que tienen mejor nivel socioeconómico, los chicos lo ven de otra forma, lo ven como un medio para lograr una mejor posición, o a lo mejor, lo ven útil. Son esos chicos los que están, quizás, aprendiendo el idioma en otro lugar, en un instituto, lo ven útil, porque lo ven en su familia, en sus padres que lo hablan o que lo utilizan. Influye mucho en las aspiraciones que tienen a futuro, en cómo se ven ellos, qué posición o qué trabajo van a estar realizando. Los chicos que tienen recursos más bajos es como que les cuesta verse en un futuro, o

estudiando una carrera, por ahí, los más chicos, sobre todo, los más grandes por ahí sí, pero es cómo que son otras sus necesidades. Entonces, al ser otras sus necesidades no ven al inglés como algo importante. (Docente X)

Otro aspecto que hace al contexto institucional son las modalidades. Cuando se pregunta a las docentes entrevistadas por el trabajo que se hace en inglés de acuerdo con la modalidad de la escuela, muchas señalan que este no se realiza, salvo en algunos proyectos específicos de área:

No, ehmmm, en las escuelas con orientación, como ésta la X, que tiene orientación en Economía y Administración, no. La importancia la tienen en las materias que son específicas de la orientación. Por ejemplo, alguna materia contable, o las que tienen de administración, ahí por supuesto, muy específico el contenido, pero nunca nos han pedido a nosotros en inglés que trabajemos contenidos relacionados con esas materias, o sea, tratar de llevarles algún tipo de texto de administración, esas cosas, porque además los chicos no llegan a 4° o 5° año con un nivel de inglés como para entender ese tipo de texto. Todavía, yo estoy en 4° años hoy, enseñando el verbo to be, porque no lo recuerdan. Entonces es lógico que no van a poder interpretar un texto de administración. En las escuelas técnicas sí piden. (Docente Y)

La bajada de “línea” en la enseñanza de los idiomas

Los docentes de la escuela pública se mostraron preocupados y desconcertados por los cambios de rumbo que se iban adoptando día a día que transcurría el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio como así también manifestaban su preocupación por la falta de recursos tecnológicos y de comunicación con los alumnos.

Parece que hasta el 31 de octubre vamos a estar con los chicos mandando cosas nuevas digamos y a partir de ahí vamos a tratar de rescatar a los que por algún motivo no tienen ganas de conectarse o no tienen posibilidades de conectarse o están muy atrasados hay muchos chicos desmotivados después de las vacaciones no te puedo explicar la cantidad de alumnos que he perdido... (Docente A)

Un docente expresaba: “pero ¿qué pasa? No existe más el primer y segundo cuatrimestre en un solo un solo término, un solo año. Nos acaban de dar esta mañana esta noticia es un solo año, no hay división” (Docente A).

Se observa en muchas entrevistas la palabra “bajada” de lineamientos de parte de la DGE al hacer referencia a las orientaciones que se iban dando en relación a la enseñanza remota durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Estas eran recepcionadas por los docentes como algo impuesto que debía acatarse sin posibilidad de elección. Esto se hace evidente en los siguientes comentarios docentes: “Mira lo que nos han bajado justo hoy. Al día 31 de octubre que está el día, termina el año. Así de sencillo” (Docente A). Otra docente agrega: “pero bueno nosotros en todas las escuelas se nos bajó línea de que hiciéramos secuencias didácticas de cada quince días” (Docente D).

Esa “bajada” de lineamientos dio lugar a pensar un tipo de estructura verticalista, donde los docentes no tenían participación ni opinión con respecto a las decisiones que se tomaban con respecto a los procesos de enseñanza.

En el clima de incertidumbre y angustia de pandemia existía una sensación de “ir perdiendo los alumnos”, alumnos que quedaban en el camino y debían rescatarse. Una docente señala:

Tratar de rescatar a esos chicos que por algún motivo no nos han entregado las cosas, viste. Muchos por falta de ganas otros por falta de conectividad otros por falta de organización hay chicos que también me pasa que están muy solos y las preceptoras yo les pregunto les digo, por ejemplo, los de la mañana, nunca me dan el presente de ninguna manera y me dice si los padres trabajan y los chicos duermen ¿entendés? Y no hay nadie que los levante, así que bueno, es terrible, es terrible, así que bueno así vamos... vamos a tratar de cerrar el año. La verdad que es angustiante te digo que es... es tremendo lo que nos está pasando, pero bueno ojalá que salga algo bueno de todo esto, ¿no?. (Docente D)

Sin embargo, en otras entrevistas, los docentes reflexionaron sobre lo aprendido en pandemia sobre todo en relación con las nuevas tecnologías y sus usos:

En realidad, tuvimos que empezar a dar la clase de otra forma, realmente, investigar más, investigar formatos, aplicaciones, plataforma. Aprender a usar esas plataformas, aprender a usar aplicaciones y otras cosas, recursos

que antes no usábamos, lo que tiene que ver con la tecnología, para poder corregir, para poder dar la clase, para poder encontrarnos, para poder reunirnos, tuvimos que aprender un montón. Es impresionante, también, cómo cambió la forma de darles la tarea desde cuando comenzó la pandemia, a la forma en que se la damos ahora, con un formato, con una estructura, con una secuencia, que es distinta, quizá en algunos docentes, a cómo se daba al principio de la pandemia. (Docente X)

Se piensa que la pandemia en algún sentido sirvió para visibilizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que se realizaban a puertas cerradas en las aulas y comenzar un proceso de transformación educativa como lo señala Mariana Maggio (2021) en el siguiente fragmento:

Sé que tomar la pandemia como objeto de transformación es un tema que genera debate. Algunos colegas me dijeron que las y los estudiantes estaban demasiado angustiados como para seguir insistiendo con la cuestión en clase. Creo que frente a la angustia lo mejor es comprender y recrear, sentir que hay algo, aunque sea mínimo, que se puede hacer para hacer y transformar. (p.118)

Conclusiones y proyecciones

Este proyecto se constituye en un primer paso del equipo de investigación para comprender las prácticas de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el contexto de la escuela pública provincial.

A través del análisis de los datos recogidos en observaciones de clases, entrevistas a los actores institucionales y análisis de documentos curriculares se pudo ahondar en esas prácticas, las teorías de enseñanza de idiomas subyacentes en ellas y los sentidos y significados que los docentes dan a esas prácticas en relación con el contexto de la escuela pública.

Se puede decir que, en líneas generales, las prácticas de enseñanza de inglés en la escuela pública estudiadas están orientadas por principios que se relacionan con una visión estructuralista de la lengua, donde el foco de la clase está puesto en la explicación de estructuras gramaticales, seguido por una práctica guiada de la misma, que en la mayoría de los casos es escrita y donde la producción oral pocas veces está presente. Esta visión de la

enseñanza se apoya en ciertas formas de gestión y rutinas escolares y rutinas como es el completamiento de la tarea y el requisito de la carpeta completa como principal material de estudio. La evaluación cumple un rol central en la clase de inglés de la escuela pública y casi siempre adquiere la forma de instrumentos tradicionales como pruebas escritas o trabajos prácticos que generalmente muestran un alto grado de desaprobación. La planificación que podría ser un espacio de reflexión profunda de esta práctica se presenta como un “trámite a cumplir” y los contenidos muchas veces están orientados por los libros de textos y no por los diseños curriculares provinciales. Por otro lado, se planifica por cursos paralelos siguiendo una tendencia homogeneizante de la enseñanza. Haciendo una interpretación profunda de la forma en que los docentes de inglés se refieren a sus alumnos se puede pensar que la situación socio- económica de los alumnos es considerada por algunos docentes como un obstáculo para el aprendizaje del inglés, pero los docentes señalan también que hay una tendencia a considerar el inglés como una lengua de un país dominante. Además de estos componentes, se suman las orientaciones que reciben de manera verticalista y que se hacen aún más evidentes en el período de pandemia.

En un futuro cercano esta investigación podría seguir profundizándose, por ejemplo, desde las propias biografías escolares de los docentes, para ampliar los sentidos y significaciones que se construyen en torno a la enseñanza del inglés en la escuela pública.

La intención de este proyecto es seguir mirando las prácticas de enseñanza del inglés en las escuelas secundarias públicas en la creencia que este mirar y “mirarnos” nos permitirá iniciar procesos de reflexión que lleven por el camino de la transformación hacia prácticas más mediadas e inclusivas de las lenguas extranjeras.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich, R. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>

- Dussel, I. (2020). La clase en pantufla. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337–349). UNIPE.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4.ª ed.). Pearson Education Limited.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 4, de diciembre de 2006. Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Litwin, E. (2000). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. Palou de Maté (Comps.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11–34). Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós.
- Montserrat, M., & Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, 168–191.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/issue/view/1744>
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 10(15), 24. <https://doi.org/10.7146/dl.v10i15.113584>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2.ª ed.). Cambridge University Press.
- Serra, M. S., & Canciano, E. (2017). *Proyecto hemisférico: Elaboración de políticas estratégicas para la deserción escolar*. Organización de Estados Americanos.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Wilkins, D. A. (1972). *The linguistics and situational context of the common core in a unit/credit system*. Council of Europe.