

**Universidad de Concepción del Uruguay**  
**Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación**  
**Centro Regional Rosario**  
**Profesorado de Enseñanza Superior**



## **TESINA DE INVESTIGACIÓN**

**“Las formas básicas de enseñar en el idioma inglés”**

*Las formas básicas de enseñar en el inglés como lengua  
extranjera en el ciclo básico de la escuela secundaria*

Autora: **Natalia Daniela Capaldi**

Asesora: **Dra. Myrian Arroyo**

Lugar y fecha: **Rosario, 29 de agosto de 2016**

## ÍNDICE

I- Resumen.....	3
II- Introducción.....	4
III- Problema.....	5
III.1- Preguntas desagregadas.....	5
IV- Objetivos.....	5
IV.1- Objetivo general.....	5
IV.2- Objetivos específicos.....	6
V- Marco teórico.....	6
V.1- Las formas básicas de enseñar.....	6
V.2- La enseñanza del inglés.....	11
V.3- La práctica docente.....	13
VI- Encuadre metodológico.....	15
VI.1- Trabajo de campo.....	16
VII- Análisis de datos.....	18
VII.1 Triangulación de la información relevada.....	31
VIII- Reflexiones finales.....	32
IX- Bibliografía.....	35
X- Anexo.....	37
X.1- Entrevista a la docente FC.....	37
X.2- Entrevista a la docente AM.....	46
X.3- Observaciones: registro diferido.....	54

## **I- RESUMEN**

Esta investigación tiene como objetivo principal comprender las formas básicas de enseñar que se implementan en la práctica docente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ciclo básico de dos escuelas secundarias privadas de la ciudad de Casilda. A partir de ello, planteamos los objetivos específicos que apuntan a: describir las formas básicas que ponen en acto los docentes en sus prácticas para la enseñanza del inglés, identificar las formas básicas de enseñar que los docentes seleccionan para orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos y reconocer las formas básicas de enseñar que los docentes dicen implementar en sus prácticas para la enseñanza del inglés. La fundamentación teórica que enmarca y justifica esta investigación se aborda en tres apartados: las formas básicas de enseñar (Sanjurjo, 2003), la enseñanza del inglés y la práctica docente.

Para llevar a cabo esta tesina de investigación elegimos dos escuelas secundarias privadas de la ciudad de Casilda y trabajamos con dos docentes que dictan clases de inglés en primero y segundo año. En primer lugar, se las entrevistó y luego se realizaron las observaciones de clases. Estos instrumentos nos permitieron elaborar un posterior análisis cualitativo interpretativo mediante la triangulación de los datos obtenidos.

Las reflexiones finales evidencian que las formas básicas de enseñar que se implementan en la práctica docente para la enseñanza del inglés en el ciclo básico son: la explicación, la ejemplificación, el diálogo, el interrogatorio didáctico, la metáfora, la narración y la demostración; es decir, todas menos la analogía. Lo transitado destaca la importancia de implementar las formas básicas atendiendo a la diversidad del alumnado y, fundamentalmente, reflexionar sobre las propias prácticas para optimizar el proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** formas básicas de enseñar – enseñanza – práctica docente

## II- INTRODUCCIÓN

*“...La asimetría,  
encuentro de cuerpos,  
cuerpos que aprendieron  
tempranamente en el espacio escolar  
el juego que allí se juega...” (Edelstein, 2011, p.13)*

En los últimos tiempos, se han ido produciendo profundos cambios en los ámbitos económicos, políticos y sociales a nivel mundial que llevaron a la necesidad de entrelazar las distintas lenguas con las diferentes culturas.

Debido al rápido avance de las nuevas tecnologías, nos vemos inmersos en un demandante mundo globalizado que exige el aprendizaje del idioma inglés para poder acercarnos a las distintas culturas. Además, es el que prevalece en internet, la ciencia, la tecnología, el arte, la música, los videojuegos, entre otros.

Hace algunos años, las políticas educativas nacionales incidieron en la recomendación de la enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias estatales desde primer grado. Esta nueva propuesta pedagógica tuvo como objetivo mejorar la capacitación académica de los niños desde una edad muy temprana para que puedan contar con una herramienta significativa para el acceso al conocimiento en términos amplios.

Por estas razones, consideramos de importancia que los estudiantes tengan acceso al inglés como segunda lengua en las instituciones educativas de nuestro país favoreciendo su formación como ciudadanos reflexivos, críticos y respetuosos de la diversidad social y cultural.

Desde esta perspectiva, surgió la motivación por conocer el grado de significación y optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. En función de lo expuesto, centramos el interés de la presente investigación en estudiar las formas básicas de enseñar el inglés en las escuelas secundarias, particularmente en el ciclo básico.

Elegimos este tema por diversas razones. En primer lugar, se trata puntualmente de un interés personal y profesional por conocer las formas básicas de enseñar que implementan los docentes de inglés en sus prácticas pudiendo a su vez valorarlas sin emitir juicios desde el deber ser. Además, nos parece de suma importancia la posibilidad de compartir la información con colegas docentes a partir del análisis y la comprensión pormenorizada de los resultados que se obtuvieron.

Podemos apreciar ciertas características en común entre las estrategias de enseñanza generales y las específicas en la enseñanza del idioma inglés. Por lo tanto, los resultados alcanzados podrán ser asimilados o cuestionados para la selección de nuevas metodologías.

Para presentar esta investigación, en primer lugar mencionamos el problema y las preguntas desagregadas que fueron elaboradas a partir de la temática elegida, como así también los objetivos. Hicimos un recorrido teórico centrándonos en las palabras clave de nuestra investigación. Los apartados son: las formas básicas de enseñar (según Sanjurjo, 2003), la enseñanza del inglés y la práctica docente. Utilizamos una metodología de corte cualitativo desde el paradigma interpretativo. Posteriormente, realizamos el correspondiente análisis de la información obtenida a partir de entrevistas y observaciones. Y por último, se llevó a cabo la triangulación de los datos que finalmente nos llevaron al planteo de las reflexiones finales.

### **III- PROBLEMA**

- ¿Cuáles son las formas básicas de enseñar que se implementan en la práctica docente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ciclo básico de dos escuelas secundarias privadas de la ciudad de Casilda?

#### **III.1- PREGUNTAS DESAGREGADAS**

- ¿Qué relación existe entre lo que manifiestan las docentes a nivel discursivo con respecto a las formas básicas de enseñar y lo que ponen en acto en sus prácticas?
- ¿Cuáles son las formas básicas de enseñar que seleccionan los docentes para orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

### **IV- OBJETIVOS**

#### **IV.1- General:**

- Comprender las formas básicas de enseñar que se implementan en la práctica docente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ciclo básico de dos escuelas secundarias privadas de la ciudad de Casilda.

## **IV.2- Específicos:**

- Describir las formas básicas de enseñar que ponen en acto los docentes en sus prácticas para la enseñanza del inglés.
- Identificar las formas básicas de enseñar que los docentes seleccionan para orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Reconocer las formas básicas de enseñar que los docentes dicen implementar en sus prácticas para la enseñanza del inglés.

## **V- MARCO TEÓRICO**

Muchas veces nos hemos preguntando cuáles son las características que tiene que tener un buen docente para desarrollarse como un profesional exitoso, pudiendo así combinar muchos condimentos necesarios para la enseñanza, a saber: la paciencia, la voluntad, los conocimientos pedagógico-didácticos y los contenidos de la disciplina, entre tantos otros. Nos hemos cuestionado también sobre las estrategias de enseñanza que más favorecen el aprendizaje de nuestros alumnos; cuáles y cómo utilizarlas combinando diferentes recursos que iban acompañando nuestra práctica del día a día, ganando de a poco experiencia frente al aula y descubriendo finalmente que no existen recetas para lo antes mencionado sino que se trata de ir buscando los modos y adecuándolos de acuerdo a cada situación de enseñanza que se nos presente.

Sanjurjo (2003) toma la *metáfora del juego* que Burbules (1999) utilizó para referirse al diálogo y la lleva a la situación de clase. Esta metáfora nos resulta muy ilustre porque nos permite pensar a la clase como un juego: un encuentro que requiere organización, desarrollo, pensamiento, estrategias y habilidades para poder realizar las movidas o jugadas. “La riqueza de la clase dependerá de las combinaciones de movidas que logre hacer el docente, articulando método-contenido a favor de la comprensión del alumno” (p. 34).

### **V.1- Las formas básicas de enseñar**

Cuando nos pensamos como docentes dentro del aula y en nuestra ardua tarea de enseñar contenidos a un grupo de estudiantes con características tan diversas, es

inevitable reflexionar sobre las estrategias que utilizamos para que dicho contenido sea transmitido y luego aprendido por nuestros alumnos. Sanjurjo (2003) afirma en su discurso que existen diversas estrategias y que es imposible pensarlas por separado, ya que cuando enseñamos, realizamos una articulación de las mismas que a veces se nos hace imposible diferenciar. Cada docente elige dentro del gran abanico de posibilidades metodológicas aquellas con las que sienta que van dando resultado en su grupo clase. Sin embargo, un buen docente nunca utiliza las mismas, por el contrario, las va intercalando y variando de acuerdo a cada situación de clase que se le presente.

Sanjurjo (2003) toma el concepto de **formas básicas de enseñar** del teórico e investigador suizo Hans Aebli (1988) para referirse a “modos habituales de pensar y comunicar que por su naturalidad constituyen la base de todo aprendizaje y de todo proceso de enseñanza, asistemático o planificado” (p. 37). Esta definición hace referencia a ciertos modos cotidianos que tenemos los seres humanos para comunicarnos y expresar nuestras ideas como, por ejemplo, la narración, la lectura, la escritura, el diálogo, entre otras. Sin embargo, siguiendo con la idea de la autora, la naturalidad con la que los utilizamos funciona como obstáculo posible en el uso didáctico que hacemos de ellos. Al momento de enseñar, se ponen en juego procesos cognitivos tanto por parte del docente como del alumno para llevar a cabo la transposición didáctica, transformando el contenido científico en contenido a enseñar para que éste sea asimilado por el estudiante. Por lo tanto, esa manera de transmisión debe contar con sentido suficiente para el alumno y así ser aprendido. En su discurso, Sanjurjo (2003) reconoce que:

Las formas básicas de enseñar no son estructuras vacías que pueden aplicarse a cualquier situación del mismo modo lineal y mecánico, sino medios naturales de construcción y transmisión del conocimiento que debemos analizar didácticamente y adecuar al contenido que queremos enseñar. (p.37)

En tal sentido, todo docente en el momento de transmitir los conocimientos, modifica e intercala actividades, recursos y estrategias, que varían según su propia creatividad y habilidad. En otras palabras, cada educador construye su propio modo de enseñar combinando su experticia en la disciplina con sus conocimientos pedagógicos, su esmero, dedicación y compromiso con la tarea docente.

Como hemos mencionado anteriormente, existen numerosas formas básicas de enseñar y es imposible abarcarlas en su totalidad. Por lo tanto, Sanjurjo (2003), considera pertinente trabajar aquellas que son necesarias en la enseñanza de cualquier

contenido que son: la narración, la explicación, el diálogo, el interrogatorio didáctico, el ejemplo, la analogía, la metáfora y la demostración.

El uso que los docentes hagan de dichas formas básicas de enseñar en el aula va a depender de varios factores, por ejemplo, de la materia que se enseña, la situación de clase, el grupo de estudiantes y de las decisiones personales del propio docente porque no debemos olvidar que las determinaciones que se toman en la enseñanza forman parte de un acto político. Tal como afirma Caporossi (2010) en su tesis doctoral, en las prácticas de la enseñanza “intervienen varias circunstancias como las historias personales y las colectivas, las tradiciones de la formación docente y las dramáticas institucionales” (p.7).

Además, es importante destacar que las formas básicas que se utilizan en el acto de enseñar deben entrelazarse unas con otras y a la vez tener coherencia para que sean comprendidas por los estudiantes y así se promueva el aprendizaje. En su discurso, Caporossi (2010) reconoce que:

Cuando las formas de las prácticas de la enseñanza se articulan y, sistemáticamente, se atraviesan con prácticas lúdicas, corporales, reflexivas y pasionales provocan el interés por aprender y, no sólo transmiten el conocimiento, sino que producen el aprendizaje reflexivo. Entendido éste como ese aprendizaje que se da en el espacio del “entre”, de la alteridad que puede criticar al conocimiento. (p.13)

### La narración

Sanjurjo (2003) la define como una de las formas más comunes de socialización para comunicar, conocer y transmitir una cultura. En el sentido didáctico, la narración cumple un rol muy importante ya que nos permite “comunicar y hacer revivir en la imaginación acciones, percepciones, hechos, sentimientos que no pueden ser experimentados por quien escucha pero que pueden ser revividos y resignificados” (p.44).

Cabe aclarar que, la narrativa con fines didácticos es aquella que intenta transmitir contenidos para que sean comprendidos y luego aprendidos por que el escucha, siempre y cuando éste sea capaz de apropiarse de las representaciones que describe el narrador. Sanjurjo considera que la naturalidad del narrador facilitará la atención y la comprensión. “La entonación, la voz agradable y su tono, el acompañamiento con otros modos gestuales de expresión, la claridad, la expresividad, la precisión son aspectos un tanto desdeñados en la formación docente actual pero recuperables a la luz de las nuevas perspectivas de la buena enseñanza” (p.43). La autora expone además los principios



básicos orientadores para el uso de la narración en el aula según Aebli (1995): adecuarla a códigos y vivencias que puedan evocarse en los alumnos y en la clase; tener en cuenta el contexto; recuperar la fuerza de la presencia del narrador, del contacto personal con la clase; demostrar placer e interés por lo que se narra; aclarar, explicar, ilustrar, ejemplificar, referir, dialogar; tomar posición; atender al “clima de la clase”, observar qué efectos van produciendo en los alumnos nuestras narraciones y aprovechar esos datos para realizar sobre la marcha las adecuaciones que consideremos necesarias.

### La explicación

Desde el sentido amplio y general, la explicación es una forma de transmisión y de pensamiento, junto con la narración. Además, es un modo habitual de comunicación que tenemos los seres humanos que apunta a la comprensión de ideas o conceptos.

Desde el sentido didáctico, Sanjurjo (2003) expone claramente que “explicar significa desplegar algo ante la visión intelectual de otro, desarrollar lo que permanecía oculto y confuso con el objetivo de hacerlo claro y detallado” (p.55). La autora sostiene que la explicación se vehiculiza por medio de diferentes soportes ya que esta forma básica se concreta a través de definiciones, ejemplos, metáforas, analogías, etc.

### El diálogo y el interrogatorio didáctico

El diálogo, en el sentido amplio, es una conversación entre dos o más personas para transmitir ideas, sentimientos, emociones, etc. Según la autora, “supone una construcción en común, un interés cognitivo en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acuerdo” (p.66). Se basa en una temática particular de interés y preocupación para los actores implicados quienes cooperan de forma voluntaria para llegar a la comprensión o evitar posibles desacuerdos. Por medio de esta forma básica, el docente orienta al alumno para que pueda comprender lo que se está estudiando. Sanjurjo diferencia los conceptos diálogo y conversación. Este último es también un modo de comunicación dentro del aula, aunque es más libre y asistemático; mientras que, el diálogo pedagógico persigue otra finalidad que es la comprensión por medio de una construcción en común entre docente-alumnos. En su discurso, Sanjurjo afirma:

El diálogo pedagógico es la actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quienes toman

parte de él. Abarca los niveles cognitivo, afectivo y social. Si el diálogo es praxis, supone una relación entre dos o más sujetos y un tema o contenido. Los elementos del diálogo pedagógico son los de la tríada didáctica: el docente, los alumnos y el contenido. (p.67)

Por otro lado, los docentes utilizamos el interrogatorio para indagar conocimientos previos y asegurarnos la comprensión de los estudiantes. Sanjurjo resalta el valor didáctico de la pregunta señalando que “una de las finalidades de la educación es generar nuevas preguntas, es decir, el aprendizaje de hacerse preguntas acerca del mundo” (p.70). Aebli (citado por Sanjurjo 2003), define a la pregunta didáctica como el recurso que tiene el docente para orientar o guiar el proceso de construcción de conceptos y teorías que persiguen el aprendizaje. Esta forma básica es una estrategia muy utilizada por los profesores porque permite captar la atención de los estudiantes. Como afirma Sanjurjo, “la articulación de diversos tipos de preguntas, aparentes, auténticas, genuinas, convergentes, divergentes, abiertas, cerradas, explícitas, implícitas, cuestionadoras, escépticas, productivas, se puede concretar de diversas formas en la arquitectura de la clase” (p.70).

#### El ejemplo, la analogía y la metáfora

El ejemplo es buen recurso didáctico tanto al momento de construir un nuevo conocimiento como de reconstruir lo ya adquirido ya que el objetivo es demostrar y esclarecer algún concepto, idea o teoría. Sanjurjo (2003) resalta la importancia de dejar los ejemplos a cargo del alumno ya que la aplicación de los mismos puede beneficiar la comprensión y la apropiación significativa de los nuevos aprendizajes. Además, la autora señala algunas reglas en cuanto a la utilización de los ejemplos en la clase que nos parece pertinente incluir. Los mismos son: seleccionar ejemplos positivos y negativos, variar sistemáticamente los casos, elegir contraejemplos, idear casos hipotéticos, considerar y evaluar nuevas hipótesis y predicciones alternativas, solicitar ejemplos a los estudiantes, confrontar los mismos o ayudarlos a ver las propias contradicciones, elegir casos que ilustren lo más importante, elegir los casos o ejemplos más importantes o frecuentes e incluir los ejemplos que se diferencian.

Por su parte, la analogía es modo común de inferencia de la vida cotidiana a la que la autora define como “un proceso de establecimiento de relaciones de creación de nuevas construcciones, imprescindibles en la ciencia y en el aprendizaje” (p.81). A su vez, señala que la metáfora “supone la construcción de una analogía ya que entendemos por

tal la traslación del sentido de una palabra a otro figurado, a través de una comparación tácita” (p.83). Si el docente logra una buena combinación de ejemplos, analogías y metáforas, sin hacer un uso excesivo de las mismas, se pueden llegar a comprender hasta las más abstractas ideas.

### La demostración

Sanjurjo (2003) entiende la demostración como “el paso de la observación de un objeto o proceso singular a la representación del mismo” (p.94).

Desde siempre se ha intentado enseñar a través de representaciones por medio de la observación y la demostración para dejar de lado el verbalismo y hacer uso de otros sentidos a la hora de aprender.

En la actualidad, con la incorporación de las TIC en el aula, no podemos negar que los docentes hacemos usos de muchas apoyaturas visuales que nos ayudan a graficar los contenidos. Dentro de las más utilizadas podemos mencionar las imágenes, los esquemas, las maquetas y los videos. Sanjurjo (2003) destaca la importancia del pizarrón por ser el recurso infaltable en el aula. Sin embargo, advierte que el docente puede caer en una rutina desvalorizando así su uso, y utilizándolo sólo para que el alumno copie lo desarrollado en clase. Propone entonces una resignificación del mismo afirmando que “el buen uso del pizarrón puede contribuir a que el docente cumpla su función mediadora entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los alumnos” (p.100).

## **V.2- La enseñanza del inglés**

Como ya hemos mencionado, en esta investigación se estudiarán las formas básicas de enseñar que se implementan particularmente en la enseñanza del inglés en el ciclo básico. Esto nos lleva a preguntarnos cómo se enseñan los contenidos dentro de las aulas de los primeros y segundos años de secundaria. Los diseños curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe plantean que los estudiantes deben desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural que les permita comunicarse y participar de relaciones interculturales.

En los últimos años, se produjo un cambio en el paradigma de la enseñanza del inglés. A diferencia del programa de estudio tradicional (donde los elementos

lingüísticos estaban estructurados en orden de complejidad), el nuevo programa propone que los elementos se basen en situaciones comunicativas (como por ejemplo, pedir información, expresar acuerdo y desacuerdo) y en distintas nociones siempre organizadas a través de distintas situaciones y contextos.

Los docentes de idiomas sabemos que el aprendizaje de la lengua siempre debe ser contextualizado para que los estudiantes logren una articulación entre la comprensión y la producción de las habilidades que se trabajan: lectora, oral, escrita y auditiva. Es necesario que se dé un desarrollo tanto progresivo como equilibrado para promover dichas habilidades, generando espacios que propicien situaciones comunicativas.

Dentro de este marco, es fundamental el rol del docente, quien deberá propiciar la motivación intrínseca y el interés de sus estudiantes monitoreando todo lo que ocurre dentro del aula. Para poder lograrlo, el docente deberá conocer las características propias de cada grupo ya que hay estudiantes que poseen estilos y ritmos de aprendizajes diferentes.

Sería beneficioso que las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés en el ciclo básico en la escuela secundaria, estén orientadas a las necesidades e intereses de los alumnos, incluyendo objetivos realistas y alcanzables como así también actividades que estimulen su participación. También resultaría muy fructífero que el docente que enseña a adolescentes, sobre todo en la escuela secundaria, tenga presente en su práctica diaria varios aportes de la didáctica para poder desempeñar su tarea exitosamente.

Sanjurjo (1998) señala la importancia de crear las condiciones necesarias para la enseñanza. Esto tiene que ver con organización, coherencia y claridad para que los nuevos conocimientos puedan ser aprendidos de manera significativa. Destaca además, a la ayuda pedagógica, la cual debe facilitar las relaciones y conexiones que se establecen en dicho proceso. “Las estrategias didácticas tenderán a apoyar y enriquecer los procesos de construcción de los nuevos conocimientos” (p.53).

Cuando se elabora y se construye un nuevo saber es indispensable establecer una relación entre los conocimientos ya aprendidos y los nuevos para que puedan integrarse, consolidarse e interrelacionarse de manera flexiva. El teórico e investigador suizo Hans Aebli, 1988, (citado por Sanjurjo, 2003) sostiene que es muy importante que el profesor haga recordar y reflexionar a sus estudiantes sobre conocimientos ya construidos para garantizar la utilización de la memoria comprensiva. Esta intervención del docente facilitará el proceso de construcción de nuevos conocimientos siempre y cuando el

contenido seleccionado se exponga de forma clara y ordenada. Luego, sostiene Aebli, es necesaria la ejercitación para fijar lo aprendido.

Otro autor que hace aportes a dicha temática es Ausubel (1976) (citado por Sanjurjo 2003) quien destaca la importancia del rol docente cuando se enseña un conocimiento científico. Para favorecer el proceso de construcción, es esencial la intervención del profesor, quien deberá seleccionar y ordenar el nuevo contenido para luego transmitirlo a sus estudiantes, siempre con la ayuda pedagógica. El autor también hace una clara distinción entre el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo. En el primero, el estudiante no logra establecer relaciones entre lo nuevo y lo ya adquirido, o bien, se producen relaciones arbitrarias y sin sentido. Por otro lado, el aprendizaje significativo es el que anhelan todos los buenos docentes que se comprometen con su tarea. El mismo se da cuando el nuevo conocimiento se integra, alcanza un sentido internamente coherente y el estudiante lo incorpora en su estructura cognitiva.

Retomando el concepto de formas básicas de enseñar, Sanjurjo (1998) afirma que las estrategias deben ser utilizadas de manera que posibiliten tanto la construcción como la elaboración de los nuevos aprendizajes. Y allí está la habilidad y creatividad del docente, quienes las deben articular, estructurar y organizar. Esto da lugar a las infinitas “jugadas” en la clase. Sanjurjo (2003) afirma que:

Si bien la complejidad de la clase requiere un alto grado de creatividad, es posible encontrar y establecer ciertas regularidades, “buenas jugadas” que nos permitan a la vez respetar la diversidad, singularidad, imprevisibilidad y rigurosidad requeridas en la enseñanza. (p.121)

### **V.3- La práctica docente**

Cuando los docentes hablamos de formación y prácticas profesionales hacemos referencia a todo nuestro recorrido por las instituciones educativas por las que hemos pasado desde que nos iniciamos en la escolaridad. Si analizamos nuestra biografía escolar, encontraremos que fuimos marcados por creencias, valores, tradiciones, enfoques y actitudes que fueron poco a poco moldeando nuestros trayectos. Esto quiere decir que nuestro conocimiento profesional sienta sus bases tanto en nuestra formación inicial como en nuestro desarrollo profesional. Sin embargo, cuando nos referimos a la práctica docente en sí nos contextualizamos fundamentalmente dentro del aula en la que se lleva a cabo la clase y donde tiene lugar la tríada docente-alumno-contenido. Los

protagonistas de la misma, el docente y el alumno, cumplen roles bien diferenciados. El educador es el que va a desplegar su creatividad junto con su conocimiento intelectual y pedagógico-didáctico utilizando las distintas formas básicas de enseñar para poder transmitir el contenido, mientras que el alumno intentará comprender y construir el conocimiento para poder aprenderlo. Sin embargo, esa forma de enseñanza parece ser lineal y rutinaria. Sanjurjo (2011) afirma que “diversos recursos, estrategias didácticas, actividades, formas básicas de comunicación de transmisión de los contenidos se van entrelazando durante la clase, a partir de una experticia conformada por conocimientos teóricos y saberes prácticos” (p.82). En su tesis de doctorado, Caporossi (2010) afirma que “las prácticas son emocionales y corporales porque los docentes al intervenir articulan razón y pasión, en tanto lo profesional no puede dissociarse de la condición humana, del ser viviente” (p.51). La autora además señala que estas prácticas implican poner el cuerpo a través de las manos, los gestos, los tonos de voz, el desplazamiento por el aula y el acercamiento al cuerpo del estudiante.

Los docentes debemos tener presente que no finalizamos la carrera cuando nos recibimos, sino por el contrario, recién comenzamos a experimentar las prácticas profesionales; tarea que nos demanda una formación permanente para enseñar contenidos que no son neutrales a sujetos que se renuevan constantemente.

Pensándonos ya como profesionales de la educación, es de suma importancia siempre tener presente que la clase es el eje que organiza y constituye a la enseñanza. Sanjurjo (2011) entiende a la clase como “un espacio pedagógico, de poder, de comunicación de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto, de encuentro social a la vez que epistemológico” (p.79). Por consiguiente, creemos necesario resignificarla y entenderla como un lugar donde se ponen en juego los procesos de enseñanza y la construcción de conocimientos.

Seguramente nos hemos preguntado muchas veces cómo organizar nuestras clases para que resulten útiles y a la vez significativas para el grupo clase. Una herramienta que deberíamos utilizar todos los docentes es la redacción de los guiones conjeturales, ya que nos ayudan a repensar cuestiones al momento de planificar las clases, como un espacio donde se anticipan y se analizan las prácticas futuras. Tal como afirma Bombini (2006), el guión conjetural es:

Una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica-ficción” que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de

su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan.  
(p.6)

Otra cuestión que merece un alto grado de significación en el campo de la docencia es la reflexión. Jackson (1975) señala que existen distintas fases en la enseñanza: *preactiva* (que corresponde al momento de la planificación previa); *interactiva* (que corresponde a la realización de la enseñanza) y *posactiva* (que corresponde al momento de reflexión de lo que sucedió en el aula). Hacer de la reflexión un hábito se nos presenta a los docentes como un gran desafío pero a su vez, como un deber fundamental para la práctica profesional.

## **VI- ENCUADRE METODOLÓGICO**

La presente investigación se abordó desde el paradigma interpretativo para resolver el problema de investigación formulado en virtud de las características y la concepción ideológica de ciencia asumida ya que el objetivo principal es conocer la realidad circundante en un espacio y tiempo determinados para luego poder comprenderla e interpretarla.

Se empleó, además, una metodología de corte cualitativo porque se pretende estudiar un fenómeno determinado y contextualizado que ocurre en una realidad enmarcada cuyos sujetos investigados aportarán datos inherentes a los métodos y formas de enseñanza dentro del aula. Para González Morales (2003):

Los métodos cualitativos siguen una lógica inductiva que busca en la realidad natural de los sujetos el significado que le otorgan a los hechos investigados. El investigador elabora categorías, arriba a comprensiones e interpretaciones partiendo de los datos obtenidos y no se atiene rigurosamente de concepciones teóricas previas. (p.131)

Esto significa que pone énfasis en los hechos que ocurren en la realidad de manera que nos permita comprender la complejidad de los vínculos establecidos entre los sujetos y el objeto de estudio para obtener una interpretación más amplia y reflexiva del tema en cuestión. Ceretto y Giacobbe (2009) sostienen que los investigadores cualitativos “analizamos y codificamos los propios datos, vamos dando gradualmente sentido a lo que estudiamos, combinando perspicacia e intuición y logrando una familiaridad íntima con los datos” (p.21).

## **VI. 1- Trabajo de campo**

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en dos escuelas secundarias privadas de la ciudad de Casilda (Santa Fe), a las que nos referimos como X1 y X2 respectivamente. Dichas instituciones fueron seleccionadas por varios motivos. En primer lugar, por el vínculo y la buena relación que tenemos con las directoras y las profesoras de ambas instituciones, ya sea por ser exalumna de uno de los colegios y por formar parte del cuerpo actual de docentes en el otro. En segundo lugar, ambas docentes (que denominamos FC y AM) trabajan hace más de veinte años en el campo de la educación por lo que poseen bastante experiencia en cuanto a la enseñanza del inglés. Y además, tanto las autoridades de los colegios como las docentes que participaron de la investigación mostraron en todo momento buena predisposición y el deseo de colaborar con nuestro trabajo.

Atendiendo a los objetivos de nuestra investigación, se utilizaron como instrumentos la entrevista y la observación para reunir la información necesaria. Por su parte, la entrevista es un instrumento que nos resulta útil para poder esclarecer experiencias humanas de carácter subjetivo relatadas en primera persona por los sujetos en cuestión. Además, nos brindaron la posibilidad de entender la selección que hacen los docentes respecto de las formas básicas de enseñar que reconocen en su hacer. Tal como expresa Gurdíán-Fernández (2007), “la técnica de entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en una relación entre sujeto-sujeto. Esto facilita la conversación y obtener los datos necesarios para la investigación” (p.198).

Comenzamos con la entrevista en virtud de que este instrumento aporta la perspectiva particular que asumen las docentes entrevistadas respecto a nuestro tema. En el mes de marzo, nos encontramos con las dos docentes que enseñan inglés en ambos colegios en primer y segundo año. Las entrevistas se llevaron a cabo en los lugares y horarios acordados previamente y en espacios adecuados para que pudieran ser grabadas. A pedido de las docentes, les brindamos en forma anticipada una guía centrada en los ejes principales que se abordarían en el encuentro; con ello, se logró calmar la ansiedad que la administración de este instrumento les generaba.

La entrevista constaba de 16 preguntas estructuradas en torno a los ejes de la investigación. Las mismas duraron entre 20 y 30 minutos cada una, tal como se había previsto.



Posteriormente, se llevaron a cabo las observaciones de clase en ambas instituciones cumpliendo con los requisitos formales previos que nos permitieron el ingreso a ambas escuelas. Tal como lo habíamos planteado en el plan de investigación, la idea era plasmar las observaciones de clase a través de filmaciones para luego redactar los correspondientes registros diferidos. Sin embargo, las filmaciones sólo pudieron realizarse en sólo uno de los establecimientos, mientras que, en la otra institución sólo pudimos observar las clases con toma de notas que se reunieron en el registro diferido ya que las autoridades nos pidieron con mucho respeto que en lo posible no utilizemos elementos que puedan incomodar a los docentes, alumnos y/o padres.

Se observaron un total de 12 (doce) clases, de las cuales seis corresponden a los primeros años de ambas escuelas y las restantes a los segundos años. Las mismas fueron previamente acordadas con las docentes y autoridades y se realizaron durante el mes de abril.

Cabe aclarar que las observaciones nos ayudaron en el vínculo con la realidad que pretendíamos estudiar en profundidad. Pudimos registrar descripciones, diálogos, sensaciones, acontecimientos y emociones que resultaron cruciales para nuestro trabajo. Establecer un contacto directo con el aula y los sujetos que forman parte de la clase fue fundamental para analizar, describir y, posteriormente sacar conclusiones relevantes. Como señala Gurdián-Fernández (2007), “el resultado de la observación se materializa en el registro, diario o cuaderno de campo, que contiene tanto las descripciones como las vivencias e interpretaciones, comentarios, consideraciones y reflexiones del/a observador/a” (p.192).

Por último, la información relevada desde las distintas fuentes (entrevistas y observaciones) fue triangulada en la búsqueda de similitudes y diferencias (categorías) a la luz del marco teórico asumido. Decidimos recoger información de diferentes fuentes para que los datos puedan ser procesados y combinados con el objetivo de obtener una comprensión más atinada. Tal como afirma Guardían-Fernández, “la triangulación es un procedimiento imprescindible y su uso requiere habilidad por parte de la investigadora o del investigador para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduce a interpretaciones consistentes y válidas” (p.242).

## VII- ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado, exponemos la información reunida a partir de nuestro material empírico, articulando el decir con el hacer de los docentes en el marco de un riguroso análisis. La idea fue organizar, agrupar, sistematizar y describir lo obtenido para poder darle el grado de significación necesario atendiendo a lo que nos propusimos investigar.

Determinamos que los datos que nos aportaron las dos docentes en las entrevistas realizadas se ven reflejados en varias situaciones que pudimos reconocer posteriormente en las observaciones de clase. Seleccionamos fragmentos de los registros correspondientes a la administración de los instrumentos donde se pueden apreciar diálogos entre docentes (FC o AM) y alumnos (A) como también comentarios subjetivos del observador (O).

Tal como afirma Sanjurjo (2003) en su discurso, existen diversas estrategias y es imposible pensarlas por separado, ya que cuando enseñamos, realizamos una articulación de las mismas que a veces se nos hace imposible diferenciar. Notamos que las docentes utilizaban en las clases varias formas básicas mencionadas en las entrevistas que a veces, se entrelazaban unas con otras por lo que, en algunas ocasiones, fue difícil separarlas para el relato del presente análisis.

### Docente FC

En relación a la **explicación**, la profesora nos afirmó que utiliza esta forma básica siempre y cuando el contenido lo permita e insistió diciendo que hay cuestiones del idioma que no se pueden explicar:

*FC: Por ejemplo el “verb to be” (am, is, are)... o sea yo no te puedo explicar por qué el “am” es con “I”... La explicación es que esto es así. Y a veces ellos preguntan mucho el por qué. Muchas veces me pasa. No es que no quiero explicar... es que eso ES así. (Entrevista FC, p.40)*

A partir de este fragmento, interpretamos que la docente concreta la explicación cuando se trata de una cuestión en la que ella siente dominar el tema con idoneidad. Lo solicitado a explicar tiene que ver con un vínculo arbitrario entre significante y significado y, por lo tanto, no encuentra una explicación lógica. Existen estructuras del idioma que limitan la explicación, sin embargo, un buen docente, como es este caso,

recurre a otra forma básica para que el contenido sea comprendido por el estudiante, por ejemplo, la ejemplificación, que se desarrollará más abajo.

Identificamos en las observaciones que la docente hizo uso de esta forma básica en reiteradas oportunidades para transmitir los conocimientos a sus estudiantes y en ningún momento notamos que limitó alguna explicación. Por ejemplo, al finalizar una ejercitación extensa, FC optó por realizar una especie de resumen del tema gramatical explicando en sólo dos oraciones lo desarrollado en toda la clase:

*FC: ¿Qué tengo que recordar entonces? Que para hablar de habilidades en inglés uso CAN o CAN'T. Después de ese "verbo modal" voy a poner el verbo directamente en infinitivo o forma base y es igual para cualquier pronombre que quiera usar. OK? (Observación n°2, colegio X2, p.70)*

Identificamos también que la docente no sólo explicaba y hacía énfasis en cuestiones gramaticales sino que también enfatizaba la pronunciación que también es crucial para el aprendizaje del idioma:

*FC: Quiero que noten que la pronunciación cambia cuando digo CAN y cuando digo CAN'T.*

*(O) Les pide que repitan después de ella. Explica la diferencia entre dos sonidos vocálicos en la fonética inglesa que son diferentes. Los marca pronunciando de manera exagerada para que noten bien la diferencia. Mientras tanto, ellos repiten el sonido. (Observación n°3, colegio X2, p.72)*

Otra cuestión que nos parece de suma importancia resaltar en este análisis tiene que ver con los modos que tiene esta docente para explicar, es decir, ella no sólo explica con sus dichos sino también con todo su cuerpo. Como explica Caporossi (2010), las prácticas corporales implican poner el cuerpo a través de las manos, los gestos, los tonos de voz, el desplazamiento por el aula y el acercamiento al cuerpo del estudiante.

*(O) La docente es muy expresiva. Usa sus manos, rostro y cuerpo para dar las explicaciones. También, tiene un tono de voz que llama la atención y pronuncia las palabras muy claramente. Además, se mueve y camina por todo el salón. (Observación n°1, colegio X2, p.67)*

FC aseguró en su discurso que utiliza siempre la **ejemplificación** como forma básica al momento de dar clases y nos resaltó que no siempre es ella la que lo hace sino que también les da la oportunidad a los estudiantes para que ellos piensen en ejemplos

propios. Tal situación involucra al grupo clase y los hace partícipes de su proceso de aprendizaje, promoviendo a su vez el *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1976, citado por Sanjurjo 2003):

*FC: En esto de la familia (contenido desarrollado en clase), hacer el árbol genealógico de cada uno y que cada uno arme sus ejemplos. Es más, ahora estaba organizando las clases de la semana y como todavía no quedó claro el tema de masculino y femenino, de cuál es cuál, les pensaba hacer un cuadro, justamente con femenino y masculino, y que con cada uno tengan que hacer un ejemplo propio. Así que la ejemplificación, sí. A veces trato de que no sea siempre yo la que doy la ejemplificación sino que muchas veces se puede hacer un ida y vuelta. (Entrevista FC, p.42)*

En las observaciones, y en concordancia con lo anteriormente expresado, identificamos varios ejemplos donde la docente hace uso de esta forma básica:

*FC: Vamos a aprender cómo hablar sobre “abilities”, es decir, cómo expresar acciones o deportes que puedo y que no puedo hacer.*

*(O) Y anota en el pizarrón: “ABILITIES – can / can’t” como título y debajo escribe dos ejemplos, uno en forma afirmativa y uno en forma negativa:*

- *He can play tennis very well.*
- *She can’t skate very well. (Observación n°2, colegio X2, p.70)*

Como ya mencionamos, Sanjurjo (2003) resalta la importancia de dejar los ejemplos a cargo del alumno ya que la aplicación de los mismos puede beneficiar la comprensión y la apropiación significativa de los nuevos aprendizajes. Pudimos reconocer situaciones donde la docente pide ejemplos a sus alumnos, coincidiendo con lo dicho en la entrevista:

*FC: Recuerden que no varía (el uso de CAN – CAN’T) según el pronombre. La estructura es siempre la misma. ¿Quién se anima a darme un ejemplo?*

*A: (Varios levantan la mano). I can swim.*

*FC: Good. ¿Otro?*

*A: She can play the guitar.*

*FC: Good. ¿Y uno en negative?*

*A: He can’t skate.*

*FC: Excellent. Very good. (Observación n°3, colegio X2, p.71)*

En concordancia con lo trabajado en el marco teórico, los profesionales de la educación hacemos uso del **interrogatorio didáctico** para indagar conocimientos previos y captar la atención de los estudiantes. FC nos manifestó en la entrevista que

utilizaba esta forma básica en reiteradas oportunidades y que le servía para conocer bien a sus alumnos:

*FC: Generalmente cuando doy un tema, sea cual sea, hago ronda de preguntas. O sea, estamos viendo el pasado... vimos las preguntas con "Did" y luego hago ronda de preguntas...* (Entrevista FC, p.40)

En las observaciones, percatamos algunas situaciones que nos ayudaron a ejemplificar esta forma básica. A continuación exponemos un ejemplo donde la profesora implementa el interrogatorio didáctico, haciendo uso del pizarrón, para evaluar si los estudiantes conocían algunas frases y su significado en español. Esta estrategia propició la participación de los estudiantes:

*(O) La profesora utiliza el pizarrón por primera vez y anota: BE SAFE.*

*FC: ¿Qué significa?*

*Varios responden: "estar seguros".*

*(O) Luego escribe BE POLITE y cuando pregunta el significado responden "ser amable". Por último, escribe TAKE CARE OF POSSESSIONS y vuelve a preguntar si saben el significado. Los alumnos responden: "cuidar las posesiones".* (Observación n°1, colegio X2, p.67)

En otras ocasiones, notamos que la docente iniciaba y finalizaba sus clases utilizando el interrogatorio didáctico, el cual siempre estaba acompañado de un **diálogo** entre profesor-alumnos. Al inicio de la clase, la docente interrogaba para ayudar a los alumnos a tomar contacto con el contenido dado la clase anterior y, al final, para asegurarse si habían estado atentos. Ejemplos:

a) El interrogatorio didáctico se da al inicio de la clase:

*FC: ¿Quién me puede decir lo que vimos ayer?*

*A: Abilities (varios a la vez)*

*FC: Good! How can I express an ability in English? (¿Cómo puedo expresar las habilidades en inglés?)*

*A: Con CAN y CAN'T (responden algunos mirando sus notas).*

*FC: OK! Y cómo voy a poner el verbo después de CAN o CAN'T?*

*A: Normal (algunos dudosos y no responden).*

*FC: ¿Qué sería normal para ustedes? ¿Le agrego algo o sólo utilizo la forma base o también llamado infinitivo?*

*A: Ahhh!! Infinitivo!! (responden varios)* (Observación n°3, colegio X2, p.71)

b) La docente usa el interrogatorio al final de la clase:

*FC: Bueno, ¿qué nos tiene que quedar de la clase de hoy? ¿Cómo expreso ordenes en inglés?*

*A: Directamente con el verbo si es positiva y agrego el DON'T adelante del verbo si es negativa. Y no uso pronombres.*

*FC: Very good. (Observación n°1, colegio X2, p.68-69)*

En cuanto a la implementación de **metáforas** y **analogías**, FC nos explicó en la entrevista que ella realizaba frecuentemente comparaciones entre los idiomas (español-inglés) pero que no hacía uso de las metáforas y las analogías en sí para enseñar:

*FC: Metáforas no. Y analogías... o sea si pensamos en comparaciones muchas veces creo que se comparan estilos de vida [...] si por ejemplo en el libro aparece que ellos (los británicos) comen 7.30 de la tarde entonces muchas veces se hace ese tipo de comparaciones. Pero no en cuanto al lenguaje. (Entrevista FC, p.42)*

Sin embargo, en una de sus clases de primer año, pudimos identificar que utilizó una metáfora refiriéndose al idioma inglés mientras intentaba explicarles a sus alumnos la importancia de aprender bien el tema que se estaba desarrollando:

*FC: Hago mucho hincapié en esto porque tiene que estar bien sabido para que podamos avanzar. Además, piensen que el idioma funciona como un engranaje, por lo tanto, deben aprender y tener bien asentado un tema para continuar con el siguiente. Por el contrario, si el tema no está del todo aprendido, ese engranaje no va a funcionar más adelante o va a tender a "trabarse". (Observación n°3, colegio X2, p.72)*

El ejemplo citado, aunque ocasional, permite inferir que la docente no es consciente del uso que hace de la metáfora, o bien que no la considera una forma básica a la hora de enseñar. De todos modos, creemos que fue una metáfora muy gráfica y que los estudiantes, a pesar de estar en primer año, lograron comprenderla.

Sanjurjo (2003) señala que **la narración** nos permite “comunicar y hacer revivir en la imaginación acciones, percepciones, hechos, sentimientos que no pueden ser experimentados por quien escucha pero que pueden ser revividos y resignificados” (p.44). En la entrevista, FC nos afirmó que le gustaba mucho hablarles a sus estudiantes y mostrarles distintas situaciones. Logramos comprender mejor su discurso cuando en una de las observaciones, y ante la preocupación del grupo por no comprender un ejercicio de comprensión auditiva, FC hizo uso de la narración para contarles vivencias que tenían que ver con su propia experiencia:

*FC: Miren chicos, la comprensión auditiva es una de las habilidades del idioma más difíciles de desarrollar, pero a la vez, es una de las que pueden practicar en el día a día, por ejemplo, escuchando música, mirando películas. Cuando yo tenía la edad de ustedes, también me*

*costaba mucho la comprensión auditiva, entonces lo que hacía era escuchar las canciones de mis bandas favoritas y trataba de concentrarme en la letra. Después, miraba series y películas intentando no mirar los subtítulos. Eso me ayudó muchísimo a mejorar. Pueden intentarlo ustedes y van a ver que después “agilizan” el oído y van a comprender mucho mejor”.* (Observación n°1, colegio X2, p.69).

Esta narración en primera persona a la que acudió la docente pudo calmar la ansiedad que generaban los ejercicios de comprensión auditiva en el grupo clase. Además, al momento de narrar, FC involucró a todos sus estudiantes y logró hacerlos sentir identificados con su relato. Tal como afirmamos en el marco teórico, Sanjurjo (2003) considera que “la entonación, la voz agradable y su tono, el acompañamiento con otros modos gestuales de expresión, la claridad, la expresividad, la precisión son aspectos un tanto desdeñados en la formación docente actual pero recuperables a la luz de las nuevas perspectivas de la buena enseñanza” (p.43).

En cuanto a la **demostración**, y particularmente al uso de apoyaturas visuales o audiovisuales que benefician el aprendizaje del inglés en el ciclo básico, FC no dudó en decir que las TIC son ideales y que deseaba que las aulas ya estén específicamente preparadas para este uso, con conexión a internet y proyectores ya instalados. Además, hizo referencia a la importancia de despertar el interés en los alumnos:

*FC: Hoy en día hablamos del chico que se tiene que interesar. [...] Entonces, si uno puede recurrir primero a la imagen sería otra dinámica de clase... ¡Y que la práctica en vez de hacerla en cuadernos las hagan en compus! (Entrevista FC, p.43)*

Durante las clases que observamos, la docente hizo uso de las TIC, utilizando el reproductor de CD para realizar los ejercicios de comprensión auditiva. Sin embargo, no recurrió a utilizar la sala de computación en ninguna oportunidad. Suponemos que esto tiene sentido si nos remitimos a la entrevista donde nos afirmó que era difícil acordar un encuentro en la sala ya que siempre se encontraba ocupada. A pesar de esto, consideramos que la docente tuvo en cuenta los intereses de los estudiantes de todos modos y pudo mantenerlos en varias ocasiones motivados. El libro de clase, que es un material didáctico actualizado y acorde a la edad escolar de los estudiantes, presentaba temáticas que son de interés general para adolescentes como deportes, moda y música. Además, la gran cantidad de imágenes y colores característicos de los libros de idiomas funcionan muy bien como apoyaturas visuales porque son interesantes y llamativos. Queremos destacar además, que la docente hizo uso del pizarrón en todas sus clases. Retomando lo dicho por Sanjurjo (2003), “el buen uso del pizarrón puede contribuir a

que el docente cumpla su función mediadora entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los alumnos” (p.100). En este caso, la docente no sólo lo utilizó para que los estudiantes copien lo desarrollado sino como una herramienta disparadora de distintas situaciones de clase.

FC manifestó en la entrevista que no consideraba que haya una forma básica en especial para **orientar el aprendizaje de los alumnos** ya que no todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo, al mismo ritmo y con la misma estrategia utilizada por el docente:

*FC: A uno le servirá la ejemplificación, a otro le servirá el interrogatorio. Y yo creo que justamente es el buen docente el que recurre a todo para llegar a la mayor parte. A lo mejor uno el “click” lo hace con el ejemplo y otro lo hizo con la explicación. [...] Por eso, trato de no quedarme con una. Depende del tema, pero trato de recurrir a la mayor cantidad de estrategias posibles como para llegar a la mayor cantidad de alumnos. (Entrevista FC, p.43)*

A partir de esto, interpretamos que la docente hace una combinación de las formas básicas ya que no a todos les sirve la misma al momento de aprender. Pudimos identificar en las observaciones que la docente efectivamente lograba combinarlas. Exponemos a continuación un ejemplo tomado de una de las observaciones de clase, donde la profesora recurre al menos a cuatro formas básicas de enseñar: el ejemplo, la explicación, el diálogo y el interrogatorio didáctico.

*FC: Estos verbos ya los conocíamos. Ahora pensemos un poco en inglés y un poco en español. ¿Qué es el imperativo? **Interrogatorio didáctico***

*A: Ordenes (algunos).*

*FC: OK. Si digo GO en inglés, ¿cómo lo digo en español?*

*A: Andá (varios).*

*FC ¿Y en negativo?*

*A: DON'T GO (algunos). **Diálogo***

*FC: Good. En español son mucho más difíciles las conjugaciones verbales. En cambio, en inglés es más fácil. Por ejemplo, si digo una orden en afirmativo voy a decir directamente el verbo OPEN. Y si la quiero decir en negativo, digo DON'T OPEN! **Explicación y ejemplificación***

*A: ¿Tan fácil?*

*FC: Yes. Vamos con más ejemplos... A ver... ¿Si quiero decir: “no uses el celular”?*

*A: Don't use the mobile phone*

*FC: Good. ¿Y si quiero decir “quedate quieto”?*

*A: Stay quiet (varios)*

*FC: Good. Sabiendo los verbos puedo armar los imperativos. Eso es todo lo que tengo que aprender y es mucho más fácil que en español. Además, los imperativos no se usan con pronombres. Usan directamente el verbo si la orden es afirmativa o el DON'T adelante del verbo si la orden es negativa. ¿Se entiende? **Explicación** (Observación n°. 1, colegio X2, p.68)*



Consideramos que estas cuatro formas básicas son las más notables porque fueron las utilizadas con mayor frecuencia en todas sus clases observadas. Como afirma Sanjurjo (1998) en su discurso, “las estrategias didácticas tenderán a apoyar y enriquecer los procesos de construcción de los nuevos conocimientos” (p.53). Por lo tanto, y en base a estos ejemplos, podemos decir que FC hace uso del interrogatorio didáctico, el diálogo, la explicación y la ejemplificación para organizar la clase, promover la participación de sus estudiantes y por ende, orientar a sus alumnos en el aprendizaje. Dicho aprendizaje, va a ser significativo siempre y cuando el alumno haya hecho uso de su memoria comprensiva junto con la ayuda pedagógica del docente, quien lo orienta en el proceso (Sanjurjo, 2003).

En respuesta a una pregunta, FC nos expresó en la entrevista que lo que impulsa la motivación de los estudiantes pasaba por otro lado que no tenía que ver con ninguna de las formas básicas de enseñar en sí:

*FC: Yo creo que el chico se tiene que sentir responsable de su proceso... o sea, hay que hacerle entender que él es parte fundamental de esta escuela y de este curso. Pero no por la escuela o por el curso, por él.... Por eso me parece importantísimo recurrir al diálogo. Pero eso que no tenga nada que ver con el inglés. Específicamente tiene que ver con posturas. [...] Cuando uno tiene un alumno comprometido, tiene la materia ya garantizada. Porque es una cuestión intrínseca. Yo como docente trato de despertarla. (Entrevista FC, p.44-45)*

A partir de lo dicho, interpretamos que la docente propicia en el alumno la generación de una actitud comprometida y omite referirse a las formas básicas para centrarse en un aspecto inherente a toda situación de enseñanza. Tal como afirmamos en el marco teórico, es fundamental que el docente propicie la motivación intrínseca y el interés de sus estudiantes monitoreando todo lo que ocurre dentro del aula, y a su vez, despliegue su creatividad, esmero y experticia para realizar las distintas “jugadas”.

### Docente AM

En relación a la **ejemplificación**, la docente nos aseguró en la entrevista que siempre da ejemplos durante sus clases:

*AM: Una vez que presento la estructura gramatical, que la escribo en el pizarrón, doy los ejemplos. (Entrevista AM, p.49)*

Entendemos que la docente utiliza la ejemplificación para plasmar en oraciones concretas el nuevo contenido para que pueda ser visualizado y comprendido. AM aseguró que no solía pedir ejemplos a sus alumnos ya que al tratarse de un tema nuevo, iban a tener dificultades. Agregó que sólo los estudiantes que poseen conocimientos previos del idioma pueden llegar a dar ejemplos de un tema recién aprendido.

Es inevitable no relacionar la **ejemplificación** con la **explicación** en este caso, ya que notamos en reiteradas oportunidades que la docente intercalaba estas dos formas básicas al momento de enseñar. AM nos afirmó que cada tema nuevo va acompañado de una explicación, y, si tenemos en cuenta lo dicho anteriormente, después de la explicación, ella plasma ejemplos en el pizarrón:

*AM: Yo no puedo introducir un tema si no les doy la explicación, o sea, no les puedo decir copien del pizarrón y ya está, después hagan los ejercicios, arréglense solos, no... Todos los temas van con su explicación. Por más que me lleve tiempo... pero a mí lo que me interesa es que entiendan lo que están haciendo. (Entrevista AM, p.49)*

Queremos destacar aquí la importancia que le da la docente a estas dos formas básicas en particular. AM considera que éstas van de la mano en cada situación de enseñanza. En el análisis de las observaciones, y en concordancia con lo que estamos afirmando, se nos hizo difícil separar la explicación de la ejemplificación. Exponemos a continuación situaciones de clase donde la docente hace uso de ambas.

En este primer ejemplo, identificamos que la docente se detuvo a explicar el significado del verbo “talk” (hablar) cuando un alumno lo pronunció de manera incorrecta durante la lectura de un texto. La profesora realizó una explicación que tiene que ver con la fonética y luego dio ejemplos de casos similares:

*AM: Ahí (en el texto) aparece la palabra “talk”. ¿Saben qué significa?*

*A: Hablar (varios).*

*AM: Él (el estudiante) pronunció “talk” con “l”. Hay letras cuyo sonido no se pronuncia, como por ejemplo, la “l” de la palabra talk. Entonces se pronuncia “tok”. Otros ejemplos pueden ser: walk y stalk. (Observación n°3, colegio X1, p.61)*

En el segundo ejemplo, AM utilizó el pizarrón para escribir la regla gramatical del nuevo contenido a enseñar. Notamos que hizo uso de la demostración para anotar tres ejemplos de la regla previamente explicada de forma muy clara y sencilla. El tema era presente continuo. En los ejemplos, utilizó siempre el mismo verbo (studying) pero cambiando los pronombres para hacer notar que el verbo “to be” varía:

*Ejemplo 1: She's studying English now. (Ella está estudiando inglés ahora)*

*Ejemplo 2: I'm studying English now. (Yo estoy estudiando inglés ahora)*

*Ejemplo 3: They're studying English now. (Ellos están estudiando inglés ahora)*

(Observación n°4, colegio X2, p.74)

A partir de estos ejemplos citados, es evidente que AM tiene un modo particular de secuenciar las acciones al momento de enseñar, en el que la explicación y la ejemplificación se entrelazan. En concordancia con lo afirmado en el marco teórico, Sanjurjo (2003) señala que el uso del ejemplo resulta fructífero cuando el docente logra demostrar que se diferencian tales expresiones unas de otras y se intercalan sistemáticamente. Consideramos que AM logró utilizar esta forma básica de forma simple, teniendo en cuenta que se trata de un grupo de segundo año y que estaba desarrollando un tema nuevo.

En cuanto al **interrogatorio didáctico**, AM manifestó que:

*AM: Si empezamos el tema con una lectura o con un tema específico, primeramente les hago el interrogatorio, a manera de predicción... qué piensan de qué se va a tratar el tema. Y después, a modo de comprensión. (Entrevista AM, p.50)*

Las observaciones de clase nos permitieron identificar ejemplos de esta forma básica, combinada con otras y que a los fines de ser explicadas, es difícil separar. Generalmente, el interrogatorio se daba de manera simultánea con el **diálogo** que se entablaba entre docente-alumnos. Como afirmamos anteriormente en esta investigación, Aebli (citado por Sanjurjo 2003), define a la pregunta didáctica como el recurso que tiene el docente para orientar o guiar el proceso de construcción de conceptos y teorías que persiguen el aprendizaje. Por ende, podemos decir que tanto el interrogatorio como el diálogo favorecen la motivación y el compromiso de las tareas de los estudiantes.

Exponemos a continuación una situación de clase donde la profesora interroga y, a su vez, dialoga con los estudiantes a modo de introducirlos en el tema (presente continuo) con el objetivo de ponerlos en contexto luego de haber leído una conversación que presentaba el libro de clase:

*AM: ¿Apareció algo nuevo en el diálogo?*

*A: Sí, los verbos con ing.*

*AM: Very good. ¿Y Qué están haciendo los chicos que aparecen en el diálogo?*

*A: Están haciendo la tarea. (varios)*

*AM: Good. ¿Y eso sucede en el momento que hablan o lo hacen habitualmente?*

*A: ¡¡Ahora!! (varios)*

AM: *Very good! Ese es un tiempo verbal nuevo que vamos a ver ahora y se llama present continuous. Se usa para hablar de acciones que están ocurriendo ahora. (Observación n°4, colegio X2, p.73-74)*

Después de esta breve explicación sobre lo que iban a aprender, la docente expuso ejemplos en el pizarrón para destacar el presente continuo y nuevamente los interrogó para que puedan dar cuenta del nuevo contenido e identifiquen cómo expresar ese tiempo verbal en inglés:

AM: *¿Cuál es el orden de la oración?*

A: *la persona, el verbo to be y después el verbo con ing.*

AM: *Very good. Ese verbo con ing es lo que está expresando el tiempo continuo.*

A: *(un alumno) ¿Siempre el verbo lleva la ing?*

AM: *Sí, siempre. Es la terminación “ando” “endo” en español. (Observación n°4, colegio X2, p.74)*

Aunque ya hemos trabajado el **diálogo** como forma básica de enseñar en los ejemplos anteriores, queremos destacar una situación de clase donde la docente establece un diálogo para practicar la oralidad del idioma. El mismo se establece entre docente-alumno a partir de una pregunta disparadora. AM nos había afirmado en la entrevista que utilizaba esta forma básica para asegurarse que los estudiantes comprenden lo que se les está preguntando y si son capaces de generar una respuesta coherente y adecuada:

AM: *Yo establezco un diálogo haciéndoles preguntas personales por ejemplo o haciendo preguntas en base a algo que hemos leído o algún tema en especial... Acerca de lo que entendieron, de lo que comprendieron... (Entrevista AM, p.51-52)*

Citamos a continuación un ejemplo que pudimos detectar en una de las observaciones donde se establece un **diálogo** entre docente-alumnos.

AM: *What do you do in your free time? (¿Qué hacés en tu tiempo libre?)*

A: *I play computer games. (Juego con la computadora).*

AM: *And how often? (¿Y con qué frecuencia?)*

A: *Twice a week. (dos veces a la semana)*

(O) *La docente les hace la misma pregunta a todos y los estudiantes responden. (Observación n°1, colegio X1, p.56)*

Posteriormente, le preguntamos a AM en la entrevista si utilizaba la **metáfora** o la **analogía** como formas básicas de enseñar y la respuesta fue negativa. Registramos la

certeza de tal respuesta en tanto no pudimos identificar ejemplos de estas formas básicas en las observaciones.

En su discurso, AM nos afirmó que hacía más énfasis en habilidades como la escritura y la lectura ya que los libros de clase apuntaban al desarrollo de las mismas. Sin embargo, pudimos notar que también recurría mucho a la oralidad. En una oportunidad, identificamos que la docente propició la **narración** de experiencias personales en sus alumnos para motivarlos. En este caso, no fue ella quién narró sino que por medio del interrogatorio didáctico logró que una estudiante narre una vivencia que estaba relacionada con el tema que estaban desarrollando:

*AM: ¿Alguna vez le escribieron al editor de una revista sobre un problema que hayan tenido? (O) (Una alumna levanta la mano)*

*A: Sí, yo una vez cuando era más chica escribí una nota a una revista porque me había peleado con mi mejor amiga y quería que me den consejos para solucionar el problema. Publicaron la nota dos semanas después de haberla mandado y ya me había amigado (risas), pero igual me respondieron. (Observación n°5, colegio X1, p.63-64)*

En base a este ejemplo, inferimos que la docente hace uso de esta forma básica no sólo para propiciar la participación de su grupo clase sino también para utilizar un modo diferente de comunicación en el acto de la enseñanza. Como ya mencionamos, la narración da lugar a la imaginación por parte de los que escuchan, quienes no pueden revivir la situación pero que sí pueden resignificarla (Sanjurjo, 2003).

En relación a la **demonstración**, AM nos afirmó en la entrevista que las TIC son las que benefician el aprendizaje del inglés y resaltó la idea que trabajar a través de la imagen es positivo para los estudiantes porque los mantiene atentos y motivados:

*AM: Bueno, los recursos tienen que ver en la mayoría con todo lo tecnológico, o sea con las computadoras, o notebooks, los reproductores de CD, videos [...] Los chicos hoy en día aprenden mucho a través de la imagen. Vivimos en una sociedad donde la imagen ahora es todo. Entonces las clases son más entretenidas y más motivadoras si las ven a través de una imagen. (Entrevista AM, p.52-53)*

Notamos que en las observaciones, AM no utilizó videos ni tampoco hizo uso de las computadoras. Sin embargo, utilizó el reproductor de CD en varias ocasiones para hacer ejercicios de comprensión auditiva y el libro de clase que sirvió como disparador muchas veces por la gran cantidad de imágenes que presenta. Podemos decir entonces que por más que las TIC no se hayan usado demasiado en esas clases observadas, la

docente sabe y tiene en cuenta que son la innovación del presente y que por lo tanto benefician el aprendizaje de los alumnos, sobre todo en el caso de estudiantes adolescentes que suelen desmotivarse muy rápido y tienden a aburrirse con los métodos convencionales. En cuanto al uso del pizarrón, AM sólo lo utilizó para que los estudiantes copien las reglas gramaticales en sus carpetas o para que visualicen algún ejemplo o ejercicio en particular.

En relación a las formas básicas que la docente considera que **orientan el aprendizaje de los alumnos**, en la entrevista nos expresó con mucha seguridad que, según su experiencia, había dos formas básicas que destacaba y luego justificó el por qué:

*AM: Para mí, las más efectivas son la explicación y la ejemplificación. O sea, todas son importantes, pero esas son las bases. Porque los chicos piden eso... piden que se les explique. Ellos necesitan explicación. (Entrevista AM, p.52)*

Si consideramos la recurrencia con la que la docente utilizó estas dos formas básicas corresponde señalar que esta respuesta tiene sentido, ya que pudimos notarlo en los ejemplos anteriormente citados. En esta ocasión, y a modo de justificar la respuesta de la docente en la entrevista, vamos a recuperar dos ejemplos que fueron tomados del registro diferido de las observaciones. Se trata de fragmentos de carácter subjetivo que parten de interpretaciones y sensaciones del observador (O):

- a) *Pude notar que la docente utilizaba siempre la explicación individual cuando iba pasando por los bancos. También rescato el monitoreo que hizo en todo momento de su grupo clase y el compromiso con su tarea docente por estar siempre involucrada y atendiendo a sus estudiantes. (Observación n°6, colegio X1, p.66)*
- b) *Cuando terminan de copiar, algunos alumnos van llamando a la docente para que se acerque hasta ellos. Le preguntan dudas con respecto a la estructura y la docente acude a las explicaciones. Pude notar que no siempre explica de la misma manera y con las mismas palabras, sino que las va variando, intercalando y buscando los modos para llegar a la comprensión del alumno. (Observación n°6, colegio X2, p.77)*

En síntesis, la docente atendía y escuchaba las necesidades individuales de sus alumnos, sobre todo por tratarse de grupos muy numerosos. En reiteradas oportunidades, la docente se acercaba a los pupitres de cada alumno para brindarles explicaciones individuales, complementando la explicación general realizada al grupo. Se puede afirmar entonces que AM hacía uso de estas dos formas básicas (explicación y ejemplificación) para orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y propiciar el

aprendizaje significativo. Es importante crear las condiciones necesarias para la enseñanza. Esto tiene que ver con organización, coherencia y claridad para que los nuevos conocimientos puedan ser aprendidos de manera significativa (Sanjurjo 1998). En relación a las formas básicas que promueven la motivación de los estudiantes, AM señaló:

*Un proyecto, por ejemplo. Yo hice con un grupo de chicos hace unos años atrás un proyecto que tenía que ver con la comida saludable y la comida no saludable. Entonces, ellos tenían que averiguar con el resto del alumnado en la escuela, qué comía cada uno, en qué se basaba la alimentación. Entonces, después en base a ese trabajo, después hicieron un... una grilla....acerca de cómo se alimenta el alumnado de esa escuela. O sea, si la alimentación era saludable o no. Y en ese proyecto estaban motivados... les gustó hacer ese trabajo. Pero era un grupo en el cual se podía llevar adelante porque no era un grupo muy numeroso. (Entrevista AM, p.53-54)*

En este caso, la docente no se refiere a ninguna forma básica en particular, sino que desvía la pregunta y elige referirse a una actividad en especial que generó motivación y participación entre sus estudiantes.

## **VII.1- Triangulación de la información relevada**

A continuación, se detallan las similitudes y diferencias encontradas entre el decir y el hacer de las dos docentes. Esta comparación enriqueció nuestro trabajo de investigación orientándonos a la formulación de conclusiones posteriores.

De las formas básicas, con excepción de la analogía, ambas docentes reconocen implementarlas pero las llevan a cabo con diferencias durante sus clases.

- **Analogía:** ambas docentes dicen no recurrir a ésta y tal situación se reconoció en el marco de las clases observadas.
- **Interrogatorio didáctico:** la diferencia está en la implementación, específicamente en el cuándo y el para qué se recurre a la misma. Ambas combinaban esta forma básica con el diálogo. En un caso, al inicio y al final de la clase con el objetivo de conocer a los estudiantes y en el otro, en el desarrollo para abordar conocimientos previos y la evaluar la comprensión de los alumnos.
- **Explicación:** mientras en un caso se recurre a la misma atendiendo al contenido con el discurso verbal y corporal, en el otro, esta forma básica se presenta como una constante de la tarea áulica, a tal punto que, a continuación de la explicación general

a todo el grupo, la docente instala un espacio de explicación individual y personalizado, atendiendo a las necesidades de los estudiantes (combinado explicación y ejemplificación).

- **Ejemplificación:** ambas formulan ejemplos. Sin embargo, sólo una es la que solicita la elaboración de los mismos por parte de los estudiantes promoviendo su participación. La otra docente, siempre que explica formula ejemplos que reflejan lo anteriormente dicho.
- **Narración:** en un caso, la docente es la protagonista de lo que narra, mientras que en el otro, la docente propicia la narración en sus estudiantes.
- **Demostración:** coincidiendo que las TIC benefician el aprendizaje del inglés, ambas utilizaron sólo el reproductor de CD. En cuanto a las apoyaturas visuales, las dos hicieron uso del libro de clase. Con respecto al uso del pizarrón, una docente lo utilizó para copiar los ejercicios o reglas gramaticales, mientras que la otra, utilizó esta herramienta como disparador para visualizar distintas situaciones, lo que Sanjurjo (2003) entiende como un “buen uso del pizarrón”.
- **Metáfora:** Ambas señalaron no valerse de esta forma básica. Sin embargo, una de ellas la implementó ocasionalmente en una clase.

En cuanto a las formas básicas que orientan el aprendizaje de los estudiantes, encontramos una coincidencia parcial. Mientras que una docente valoró el aporte de todas y cada una de ellas implementando la gran mayoría, la otra jerarquizó la explicación seguida de la ejemplificación. Creemos pertinente recuperar aquí la apreciación que hace al respecto Caporossi (2010) señalando que “cuando las formas de las prácticas de la enseñanza se articulan y, sistemáticamente, se atraviesan con prácticas lúdicas, corporales, reflexivas y pasionales provocan el interés por aprender y, no sólo transmiten el conocimiento, sino que producen el aprendizaje reflexivo” (p.13).

Con respecto a las formas básicas que impulsan la motivación de los alumnos, ninguna de las docentes formuló una apreciación al respecto.

## VIII- REFLEXIONES FINALES

Después de haber transitado este extenso recorrido en torno a esta investigación, nos surge la necesidad de retomar algunos conceptos y categorías trabajadas en el marco



teórico y en el posterior análisis de datos. Creemos pertinente recuperar la metáfora del juego que utiliza Burbules (1999) para referirse al diálogo y que toma Sanjurjo (2003) para la situación de clase. El docente despliega su creatividad, ingenio, conocimientos pedagógico-didácticos y experticia para planear las distintas jugadas de la clase, sin embargo, la riqueza de la misma está precisamente en las movidas que pueda realizar el profesor en torno a lo que acontece, según las preguntas o respuestas de los otros jugadores.

¿Cuáles son esas jugadas? Existen innumerables estrategias, formas de comunicación y recursos que pueden considerarse jugadas. Algunas tienen que ver particularmente con las formas básicas de enseñar que utilizan los profesores al transmitir el contenido para que sea asimilado por los estudiantes.

Luego de haber estudiado estos conceptos en profundidad durante nuestra investigación, llegamos a la conclusión que las formas básicas de enseñar que se implementaron en la práctica docente para la enseñanza del inglés en el ciclo básico de dos escuelas secundarias privadas de la ciudad de Casilda fueron la explicación, la ejemplificación, el diálogo, el interrogatorio didáctico, la metáfora, la narración y la demostración. Cada docente hizo uso de las mismas de modos diferentes pudiendo entrelazarlas siempre teniendo como objetivo la comprensión de sus estudiantes.

En términos generales, se registró una coherencia entre lo que las docentes manifestaron a nivel discursivo con respecto a las formas básicas de enseñar y lo que pusieron en acto durante sus prácticas. Esto significa que, la mayoría de las veces, son conscientes de su accionar dentro del aula. De todos modos, sabemos que, como afirma Caporossi (2010), en las prácticas de la enseñanza intervienen muchos factores vinculados a lo personal, lo colectivo y lo institucional; estos perfilan el accionar docente.

Tal como señalamos en el marco teórico, Sanjurjo (1998) expone que las estrategias deben ser utilizadas de manera que posibiliten tanto la construcción como la elaboración de los nuevos aprendizajes. Pudimos identificar que cada docente utilizó las formas básicas que consideró apropiadas para orientar el aprendizaje de sus alumnos; en este sentido, se reconoce un núcleo similar (elección de explicación y ejemplificación) y una zona de diferencias, incorporando otras formas básicas. Cabe aclarar que este accionar fue justificado en el discurso de cada docente, demostrando sensatez con respecto al uso que hacen de las mismas, experticia en el área específica y un buen manejo de los conocimientos pedagógico didácticos. Pudimos reconocer además, algunas

coincidencias o regularidades en cuanto al manejo de las formas básicas (por ejemplo, la asociación explicación-ejemplificación). Creemos que esto se debe a la similitud de los contenidos y a cuestiones que tienen que ver particularmente con la enseñanza del idioma. Cada docente eligió la/s forma/s básica/s que consideró oportuna/s desplegando la idoneidad que las caracteriza a la hora de enseñar.

Destacamos además la voluntad, la paciencia y el compromiso con la tarea docente que ambas tuvieron ya que, sin irnos del contexto, estamos hablando del ciclo básico de la escuela secundaria. Esto significa que se trabaja con alumnos adolescentes y, por lo tanto, es importante que los profesionales de la educación tengan en cuenta las características propias de esta etapa.

En virtud de lo expuesto en los párrafos precedentes, es posible inferir la importancia de implementar la mayor cantidad de recursos y formas básicas posibles para beneficiar el proceso de aprendizaje ya que no debemos olvidar que enseñamos a sujetos con personalidades, historias y ritmos diferentes. Para lograrlo, es necesario que nos capacitemos constantemente y reflexionemos sobre nuestro accionar. Todos los docentes deberíamos reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Al respecto, Litwin (2008) sostiene que “evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento. Se instala porque es el más claro promotor del mejoramiento de las prácticas y, por lo tanto, es inherente a la profesión docente” (p.193). Reflexionar no sólo implica pensar sino también recuperar, valorar, articular y comprender los complejos procesos que suceden en el aula para ser capaces de proponer cambios significativos.

Todo el proceso realizado en esta investigación nos nutrió satisfactoriamente. En primer lugar, nos permitió observar la práctica docente desde una perspectiva diferente y lograr un mayor entendimiento en relación a los conceptos, categorías e ideas que estudiamos en la carrera del profesorado. En segundo lugar, comprender las formas básicas de enseñar que se implementaron en la práctica docente nos ayuda a enriquecer nuestras propias prácticas y nos impulsan a proponer ideas innovadoras. Además, el arduo recorrido de esta investigación nos motiva a mantener la curiosidad y el interés por el conocimiento, lo que nos incita a que se generen nuevas preguntas que podrían resultar en una futura investigación.

## IX- BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Bombini, G. (2006). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. II Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba.
- Caporossi, A. (2010). *Las prácticas de la enseñanza en la educación primaria. La dimensión política del acto de enseñar*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario Facultad de Humanidades y Arte. Rosario, Argentina.
- Ceretto, J. & Giacobbe, S. (2009). *Nuevos desafíos en la Investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homosapiens.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del IICE*, 17, p. 1-7.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos aires: Paidós.
- González Morales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales*. ISLAS vol. 45, 138, p. 125-135.
- Gurdían-Fernandez, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lin, A. M. Y. (2008). “Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 51, pp. 11-23
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2015). *Educación secundaria. Ciclo Básico. Orientaciones curriculares*. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/191119/931924/file/noname.pdf>
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo, L. & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homosapiens.

- Sanjurjo, L. (2011) “*La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*”, Revista de Educación, año 2, nº 3, 2011, pp. 71-84.
- Sanjurjo, L. (Coordinadora) (2012). *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sautu, R. (2005). *Manual de Metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Souto, M. (2009). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Camilloni, A.W. (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Barcelona: Paidós.

## **X- ANEXO**

### **X.1- Entrevista a la docente FC**

**Bueno, voy a empezar preguntándote ¿qué número de horas cátedra semanales tenés en la institución X2?**

*En X1 tengo nueve horas. Tengo tres en primero, tres en tercero de humanidades y tres en quinto naturales.*

**¿Cuál es la ubicación de las mismas en la grilla horaria?**

*Este año, porque eso no es siempre igual, tengo divididas cuatro horas los martes y cinco horas los miércoles. En cada curso, tengo dos un día y una el otro día. O al revés, una un día y dos el otro día.*

**Osea que tenés horas de 80 juntas y separado otro día 40 más...**

*Tal cual.*

**¿Cuánto tiempo hace que te dedicás a la docencia?**

*¿En general? Más de 20 años.*

**Más de 20 años... tenés mucha experiencia.**

*Sí, bastante (risas).*

**¿Qué hacés con un contenido del año anterior que no se llegó a dar en el ciclo lectivo correspondiente pero que lo necesitás, ya sea vos o la docente que sigue para seguir avanzando?**

*Mirá... en general, los contenidos se dan. El tema es que a veces, los chicos o no lo recuerdan o dicen no haberlo entendido o lo que sea. ¿Por qué te digo que se dan? Porque siempre hay coordinación con las otras docentes y si un tema no se llegó a dar nos avisan entonces nosotros retrasamos.... Estamos muy combinadas desde primaria y secundaria. Planificamos globalmente así que si no se dio, se da. Y muchas veces hace falta repasarlos. Se dan, sí, sí. Porque inglés es una rueda en realidad entonces cada engranaje tiene que estar bien. Así que lo que no se dio se da.*

**Perfecto. Lo que no se dio se da y hay diálogo entre ustedes para...**

*Absolutamente. Sí.*

**Eso es fundamental. ¿Ponés más énfasis en algunas de las habilidades del idioma ya sea la escritura, la oralidad, la lectura o la comprensión auditiva?**

*Me parece que las cuatro macrohabilidades tienen que ser desarrolladas. Lo que pasa es que en el momento de la evaluación, ahí sí que no les doy la misma importancia a*

*todas. Porque, digamos la evaluación prioritariamente dentro de lo que son los contenidos conceptuales, lo hago desde el área escrita. No evaluó la comprensión auditiva...*

**Ni la oralidad...**

*No. Lo que me gusta es hacerlos trabajar mucho oral pero sobre todo para evaluar otros contenidos como el contenido actitudinal...*

**Sí, comprendo. Y durante la clase uno generalmente trabaja con un libro... ¿en ese libro das más énfasis, ya sea en la comprensión lectora..., hay más énfasis en algunas más que otras?**

*Emmm... no. Creo que no. A mí me gusta que hablen, que armen diálogos...*

**Que interactúen entre ellos...**

*Sí. Y que sepan responder preguntas orales también.*

**Que es lo fundamental para el idioma...**

*Y... ellos quieren huir despavoridos porque les parece que no pueden hacerlo. Pero cuando intentan....*

**Se dan cuenta que sí.**

*Sí, sí.*

**Bueno eso es importante. Muy bien.**

*Sí. Está bueno.*

**¿Tenés en cuenta las propuestas e intereses de los alumnos?**

*A veces.*

**Por ejemplo...**

*Me pasa muchas veces, como por ejemplo en tercero, que los chicos no tienen ni propuestas ni intereses...*

**¿Y por ahí con los cursos más bajos como primero y segundo que suelen estar un poco más entusiasmados?**

*Sí. En primero y segundo les gusta mucho por ejemplo trabajar con las compus... Entonces, sería divino que todo esté armado como para que los chicos puedan de vez en cuando usarlas. Pero trabajar con las compus en X2 es un tema. Porque la sala está generalmente ocupada.... No es fácil coordinarlo. A ellos les gusta.*

**Y por ejemplo, ¿hay algún interés de ellos que te digan como para saber cómo lo podés concretar? Por ejemplo, si te dicen una canción...**

*Bueno, eso pasa más que nada en los cursos más altos. En quinto por ejemplo, adoran trabajar con canciones. Y a mí también me gusta mucho... y en quinto lo hago. Casi*

*digamos, de manera rutinaria o cada 15 días... A veces las preparo yo y a veces las preparan ellos.*

**La sugieren ellos...**

*Las preparan directamente.*

**Ah muy bien...**

*Con las actividades y todo. Siempre la consigna es que sean canciones con un mensaje. Entonces focalizamos en esa parte y no en la parte de gramática...que después sí, a veces rescatamos algunas cosas. Depende de las canciones. Pero eso no tiene que ver con un programa ni... osea eso es extra y es solamente para que después podamos transar y seguir dando otros contenidos que son más básicos o más aburridos para ellos.*

**Comprendo...**

*Es parte de la transacción...*

**Seguro. ¿A qué estrategias metodológicas recurrís para motivarlos? Si es un grupo que es difícil, que no tiene ganas o que vos los ves desganados.. ¿Qué hacés? ¿A qué estrategias metodológicas podés recurrir como docente?**

*En realidad... lo que sea. A mí me gusta mucho hablar. Les hablo, les muestro distintas situaciones.... Estoy pensando en un curso en especial que es tercero que verdaderamente es un curso difícil de motivar... En cuanto a los temas en sí, videos...*

**¿Llevás alguna vez algún power point?**

*¡Sí!*

**Alguna apoyatura visual...**

*Mucho.*

**¿Y en primero y segundo también? ¿Lo podés lograr?**

*Menos, menos. Igualmente, ya te digo, trabajar con tecnología en esa escuela es un tema... porque a veces se rompe y hay que ir a la sala y si no la pediste con una semana de anticipación no está. Entonces siempre tenés que recurrir a un plan B.*

**Como vos decís... recurrís mucho a hablarles, a la plática, al diálogo...**

*Sí, sí. El ejemplo propio me parece que es fundamental.*

**Perfecto. Y cuando das un tema nuevo... ¿en alguna situación das ejemplos?**

*Siempre. Siempre.*

**¿Y cómo lo podés concretar a ese ejemplo?**

*Muchas veces depende de cuál sea el tema. Pero por ejemplo, en primero estamos dando familia y el libro obviamente ya presenta algunas familias...*

**Sí, el libro ayuda mucho en ese sentido.**

*Muchísimo. Sobre todo por la visualización. Los libros de hoy... osea si uno se mantiene al día con las editoriales y todo eso.... Ya te aparece la familia de los Simpsons...*

**Sí, son muy actuales...**

*Claro. Entonces ahí ya hay un montón de motivación. A eso le agrego ejemplos míos y les hago siempre pensar en los propios... Siempre...*

**Y... ¿explicás? Esto es muy obvio pero te lo pregunto...**

*Sí, sí. Explico lo que se puede explicar y siempre insisto en que hay cosas que no te las puedo explicar. Osea, yo digo por ejemplo el "verb to be" (am, is, are)... osea yo no te puedo explicar por qué el "am" es con "I"... La explicación es que esto es así. Y a veces ellos preguntan mucho el por qué. Muchas veces me pasa. No es que no quiero explicar... es que eso ES así. Igual que por ejemplo en tercero con los verbos regulares e irregulares.*

**Sí...**

*¿Qué voy a explicar de eso?*

**Sí, seguramente. Vos explicás hasta cierto punto... y como vos decís ellos también te devuelven sus propios ejemplos... ¿Y ellos te piden explicaciones?**

*Sí, sí. Algunos... los que les interesa, por supuesto. Pero sí, sí. Piden...*

**Perfecto... ¿utilizás el interrogatorio didáctico?**

*¡Sí, un montón! En primero, hasta conocerlos bien... es más, generalmente cuando doy un tema, sea cual sea, hago ronda de preguntas. Osea, estamos viendo el pasado... vimos las preguntas con "Did" y luego hago ronda de preguntas... Yes-no questions...*

**Sí, comprendo. Simples...**

*Sí, pero rápido... como para que no estemos una hora...*

**Dinámico.**

*Sí. Siempre.*

**¿Cómo manejas los momentos didácticos?**

*Bueno, depende de las clases... por ahí los 40 minutos son más para corrección o para ver qué quedó de la clase anterior... o para presentar un diálogo. No puedo pensar en... porque hasta que se acomodan...*

**Sí, porque hay veces que vuelven del recreo.**

*Sí, siempre hay alguna que otra interrupción en la clase y esos 40 minutos se esfuman. Algo generalmente doy de tarea. Osea, en esos 40 minutos no. Pero en los 80... la*



*motivación depende del tema. A veces lo hago directamente con lo que presenta el libro o a veces con preguntas personales. O con alguna canción que me hace de disparador del tema...*

**Eso es para hacer el “warm-up”...**

*Claro, como para disparar el tema...diez minutos... no más...*

**¿Y el desarrollo?**

*Y el desarrollo bueno... depende de cuál sea el tema, la explicación. O a veces es una especie de interrogatorio, como... ¿qué vemos? ...para que no sea una explicación sino una puesta en común y entre todos armemos lo que estamos queriendo deducir. Y bueno, se hace una especie de sistematización en el pizarrón, se las hago copiar y ahí es donde hacemos los ejemplos y todo eso... y generalmente al final de la clase me gusta cerrar (cuando se puede) porque a veces me toca el timbre y no me doy ni cuenta, es la pura realidad... cerrar con un ¿qué hicimos?*

**Claro... un resumen.**

*Exactamente. Me parece importante para que ellos se concienticen de lo que estuvimos haciendo. Qué hicimos, qué aprendimos, qué hay que hacer para la próxima...*

**Como para cerrarlo. Bien. ¿Te gusta enseñar el idioma a adolescentes, particularmente en la escuela secundaria?**

*Sí, gustarme me encanta. A veces me desilusiono.*

**¿Por qué?**

*Me gusta porque en realidad me gusta enseñar. Osea, no solamente a adolescentes...me gusta enseñar en general. Hasta las plantas yo les enseñaría si pudiera (risas)... Me gusta enseñar porque me parece que es una tarea, de alguna manera, generosa. Yo sé esto y quisiera que todo el mundo lo sepa. Me desilusiona en el sentido que es muy difícil enseñar al que no quiere aprender... y desgraciadamente hay. Hay gente que no quiere, no le interesa.... Qué se yo...*

**No se siente motivado por aprender el idioma... o piensa que no le va a servir.**

*Claro. En otras instituciones es más fácil pensar que a lo mejor, no lo van a usar. Pero en X2 son chicos que tienen posibilidades de viajar... o no... por ejemplo en el Dakar uno puede hablar con gente en otro idioma...*

**Sí, y aquí mismo. Sin viajar...**

*Exactamente. No es que solamente uno tiene que pensar en viajar. Pero me parece que hoy (y es algo que me preocupa mucho mucho), los chicos no están motivados en el aprendizaje. En general. No ven el aprendizaje como un bien...*

### **Para ellos mismos para el futuro, ¿no?**

*Sí. Y eso es lo que me preocupa muchísimo muchísimo. Y a veces me desalienta, pero no, sigo... Cada marzo uno renueva las esperanzas. No sé si en todas las materias pasa lo mismo pero yo creo que en inglés somos bastante apasionadas. Creo... osea, nadie lo hace así como con mucho cansancio... creo...*

### **Está bien. Es una postura...**

*Sí, sí...*

### **Dentro de las formas básicas de enseñar, podemos mencionar (como dijimos antes) el interrogatorio, la ejemplificación, el diálogo, la analogía y la metáfora entre otras... ¿podés nombrar algunas formas básicas que más prevalecen según tu modo de enseñanza?**

*Sí... la ejemplificación siempre. En esto de la familia, hacer el árbol genealógico de cada uno y que cada uno arme sus ejemplos. Es más, ahora estaba organizando las clases de la semana y como todavía no quedó claro el tema de masculino y femenino, de cuál es cuál, les pensaba hacer un cuadro, justamente con femenino y masculino, y que con cada uno tengan que hacer un ejemplo propio. Así que la ejemplificación, sí.*

### **¿Y la explicación como ya hablamos antes?**

*Siempre, sí. También...*

### **¿El diálogo?**

*También... a veces trato de que no sea siempre yo la que doy la ejemplificación sino que muchas veces se puede hacer un ida y vuelta. A veces con los grupos más chicos es más difícil porque se desordenan mucho para hablar. Ese es el tema. Entonces el dialogo pasa a ser un... (risas) Pero bueno, trato...trato...*

### **¿Y algunas otras, que tal vez no se usen mucho en inglés como por ejemplo la metáfora y la analogía? ¿Haciendo algún tipo de comparación, a lo mejor en algún caso específico...?**

*Mmm, metáforas no. Y analogías... osea si pensamos en comparaciones muchas veces creo que se comparan estilos de vida, por ejemplo. Uno no puede dejar de pensar si por ejemplo en el libro aparece que ellos (los británicos) comen 7.30 de la tarde entonces muchas veces se hace ese tipo de comparaciones. Pero no en cuanto al lenguaje. Si pienso en otros niveles, se compara por ejemplo, los animales son lindos, y en inglés decimos "Animals are nice". Desde ese punto hacemos alguna comparación...*

### **Siempre... la comparación entre idiomas es inevitable.**

*Y... sí. Desde ese lado, sí. O cuando aprendemos comparatives and superlatives...*

**Está bien. Siempre se acude a eso... es necesario además te lo preguntan.**

*Sí. Y además está bueno que ellos lo puedan bajar a lo concreto que ellos saben... obviamente.*

**Por experiencia propia, de estas estrategias que me nombraste ¿cuáles creés que son las que orientan el aprendizaje de los alumnos?**

*Eso sí que no te lo puedo responder, porque yo creo que cada uno toma la que le conviene. Por eso uno recurre a todas, creo... Entonces, a uno le servirá la ejemplificación, a otro le servirá la explicación. Y yo creo que justamente es el buen docente el que recurre a todo para llegar a la mayor parte.*

**Comprendo. Porque el grupo es muy diverso.**

*Claro... no me parece que a todos les venga bien la explicación. A lo mejor uno el “click” lo hace con el ejemplo y otro lo hizo con el interrogatorio. Entonces no me parece que haya una más efectiva...*

**Está bueno que puedas ir variando para atender a la diversidad del grupo.**

*Exactamente. Creo que eso es fundamental. Por eso, trato de no quedarme con una. No digo “yo soy así y hago eso”. Depende del tema, pero trato de recurrir a la mayor cantidad de estrategias posibles como para llegar a la mayor cantidad de alumnos.*

**Perfecto. Con respecto a los recursos didácticos... vos sabés que varían de acuerdo a cada espacio curricular, ¿en tu opinión, cuáles son los recursos que benefician el aprendizaje del inglés?**

*Y... sin duda todo lo que es TIC.*

**Que vos me nombraste antes... lástima que tienen ese inconveniente en esa escuela...**

*Sí, sí... Sería ideal si todos pudiéramos tener una conexión a internet en el salón, si uno pudiera tener el proyector ya instalado en el salón... yo sueño con un aula que tenga libre acceso y que no haya que.... Osea me parece que es lo que necesitamos.*

**¿Y por qué pensás que son beneficiosas las TIC?**

*Porque hoy en día hablamos del chico que se tiene que interesar... entonces, (no me considero vieja) pero si hay un “viejo” adelante hablándoles, eso ya no les interesa, ¿no? Entonces, si uno puede recurrir primero a otra cosa a la imagen....*

**A lo que ellos ven el día a día... los chicos con 15 o 16 años nacieron prácticamente con un celular en la mano.**

*Exactamente. Entonces sería otra dinámica de clase... ¡Y que la práctica en vez de hacerla en cuadernos las hagan en compus! Pero bueno...*

**Pero bueno, sí. ¿Qué aptitudes creés que el docente necesita hoy en día para trabajar con adolescentes?**

*Todas. Paciencia, sobre todo. El otro día le pregunté a un grupo: ¿venden paciencia en pastillas? ¿Alguien sabe? (risas)*

**Sí, la paciencia es fundamental.**

*¡Ay Dios mío! Sí.*

**Paciencia, voluntad... ¿Y que pasa con el compromiso con la tarea docente?**

*Y sí, es fundamental. Osea, yo no se si uno sobrevive a la secundaria si no los tiene...*

*Más allá de los conocimientos pedagógico-didácticos y los de la propia área que uno es experto... Yo eso ya lo descarto (risas). Porque uno dice: “estudié tanto, sé tanto” para tener que enseñar “am-is-are” es un desperdicio. ¡Y así mismo reniego! Entonces, los contenidos de la disciplina los pongo como últimos, aunque sí también se necesitan obviamente. Y los conocimientos pedagógico-didácticos también. Pero mucha más voluntad y paciencia.*

**Y compromiso con la tarea docente....**

*Totalmente. Que nos interese...*

**Que nos interese, sí... Y, además del recurso que ya me nombraste que es internet...¿cuáles creés que se pueden requerir hoy en día, además del libro?**

*Y mirá... cualquier cosa viene bien. Y también depende de los temas que se usen. Estoy pensando en un grupo.... Pero bueno, X2 es especial... son grupos muy numerosos. Por ejemplo, cuando doy “town” o “places in town” (lugares en una ciudad), a mí me gustaría armar maquetas por ejemplo... Osea, que ellos hagan su propio “town”... cuál es “the Chemist’s” (la farmacia) y eso por ejemplo en alguna escuela lo puedo hacer cuando tengo cursos de 15 chicos. Pero cuando tenés 40, lo descarto directamente porque no me arriesgo digamos...Entonces uno va... digamos recortando.*

**Adecuándose...En general, ¿cuáles pensás que son las formas de enseñar que ayudan a promover la participación de los estudiantes?**

*Pregunta difícil... yo creo que el chico se tiene que sentir responsable de su proceso... osea, hay que hacerle entender que él es parte fundamental de esta escuela y de este curso. Pero no por la escuela o por el curso, por él.... Por eso me parece importantísimo recurrir al diálogo. Pero eso que no tenga nada que ver con el inglés. Específicamente tiene que ver con posturas, con maneras de...*

**Va más allá del espacio curricular en sí.**

*Me parece que sí. No veo otra manera. Porque la nota no los asusta. Si no es la charla, encontrar la manera en la que ellos se comprometan.... Cuando uno tiene un alumno comprometido, tiene la materia ya garantizada. Porque es esta cuestión intrínseca. Yo como docente trato de despertarla, digamos, pero a veces....*

**Cuesta...**

*Y sí... Sí, me parece que es ahí donde hay que apuntar. Muchas cosas que tienen que ver con la inteligencia emocional... si no se sienten bien, bueno, que se tomen un ratito... y que un mal día lo tenemos todos. Pero creo que a esas cosas se llegan con la charla nada más. Y hay veces que los espacios son medios cortos...*

**Y tratás de manejarlos como se pueda.**

*Como podamos. Por eso hablo muchas veces de sobrevivir a la secundaria. Sí, lo digo siempre...*

**Sí, tenés razón... Muchos docentes afirman que, al finalizar la clase, se quedan con el deseo de continuar enseñando porque sienten que sus estudiantes se llevan “algo”.... ¿te pasó alguna vez?**

*En cuanto al inglés, no necesariamente, no. A veces de seguir hablando... a veces toca el timbre y seguimos charlando... pero yo creo que el adolescente tiene ganas de hablar. No del inglés... pero el inglés muchas veces es disparador de muchas cosas.. pero no, la verdad que no...*

**¿Y en el caso, por ejemplo, que vos sientas que hayas dado una buena clase y que se haya dado una buena enseñanza y que vos te hayas quedado conforme y satisfecha con tu propio desempeño...?**

*Casi siempre (risas). Preparo las clases a consciencia y generalmente resultan, osea, estoy satisfecha.*

**¿Vos te quedás satisfecha?**

*Sí, sí. Habría que preguntarles a los chicos, pobrecitos...*

**Y entonces, ¿qué indicios te llevan a pensar eso?**

*Y... yo soy mucho de mirar la cara del chico.*

**En sus propios rostros...**

*Exactamente. Por supuesto que la dinámica de la clase también dice un montón... por ahí cuando empiezan a molestar demasiado es porque algo de la clase no está funcionando. Y es donde veo, ¿cómo cambio? A mí me parece que el docente ve si la clase funcionó o no funcionó... Qué se yo... si tenés en la última hora, cuando se van, hay que ver cómo te saludan, viste... O si están cada dos minutos mirando el reloj*

*porque parece que la clase se les hace eterna. Yo creo que hay indicios visuales, más allá de una prueba. Osea, jamás pienso en eso como un indicio de una buena clase. O que alguno se te quede y te diga: “el otro día vi tal cosa y me acordé de usted” ... o a veces me traen revistas con propagandas donde apareció el tema por ejemplo... un comparativo...*

**Ah... osea que ahí vos te das cuenta... es un caso muy puntual**

*Y yo lo pego entre mis cosas como para verlo de vez en cuando y me gusta... digamos, es una forma de “llegar”. A mí me dio la sensación de que “llegué”. Y el chico, en otra circunstancia, porque no tenía por qué...*

**Fuera del aula...**

*Tal cual... reconoció eso... Y es fundamental.*

**Bueno eso te hace sentir satisfecha y conforme con vos misma y que esa situación de enseñanza llegó...**

*Llegó... de alguna manera llegó. Y bueno, la docencia tiene eso. Osea, es “rewarding” siempre...*

**Gratificante...**

*Porque tenés esos tipos de casos. A veces en la vida diaria es más plomo, más desgastante. Pero a la larga siempre siempre es gratificante, sí...*

**Bueno te agradezco mucho este espacio y este tiempo que me brindaste.**

## **X.2- Entrevista a la docente AM**

**Bueno, voy a empezar preguntándote qué número de horas cátedra semanales tenés en la institución X1...**

*Bueno, en X1 entre primero y segundo, seis horas cátedras semanales.*

**Muy bien, ¿y en X2?**

*Y en X2 lo mismo, también. Entre primero y segundo son seis horas cátedra semanales.*

**Perfecto, ¿y te acordás la ubicación de las mismas en la grilla horaria?**

*Emm, bueno, en X2 son los días martes, miércoles, jueves y viernes...*

*Para los dos cursos... primero y segundo. Y en X1 también... martes, miércoles y viernes. Menos jueves.*

**¿Y tenés horas enteras, por ejemplo de 80 minutos con los dos cursos?**

*Sí, sí. Sí, siempre tengo. Un día son dos horas...*

**Enteras de 80.**

*Enteras... y otro día de una. O sea, están repartidas así... no separadas una, una y una. Y tres horas seguidas tampoco.*

**Entonces tenes un bloque de 80 y otro día uno de 40 separado...**

*Claro, exactamente.*

**¿Y cuánto hace que te dedicás a la docencia?**

*Emm.. 19 años. Y un poquito más...*

**19 años...¡Mucho! ¿Qué hacés con un contenido del año anterior que no se llegó a dar en el ciclo lectivo correspondiente pero que lo necesitás para seguir avanzando?**

*Bueno, justamente se dio. Por lo general, no ocurre eso, en mi caso, porque yo trato de organizarme para dar todos los contenidos...em... lo planifico a comienzo de año. Pero este año se dio eso en un curso, en primer año creo, sí, los que están ahora en primer año...*

**¿En X1?**

*Sí, en X1. No alcancé a dar los contenidos en séptimo y ahora lo estoy dando a ese contenido que me faltó en primer año. Y una vez que lo termine, bueno empezamos con el nuevo libro con los nuevos contenidos.*

**Eso se dio porque vos sos la misma docente en los dos cursos seguidos...**

*Claro, yo soy la misma docente.*

**¿Y si no sería así? ¿Si la docente cambia?**

*Y si la docente cambia, bueno, yo me tendría que poner de acuerdo con ella. Pero si la currícula pide ese contenido, yo lo tengo que dar.*

**Muy bien. ¿Ponés más énfasis en algunas de las habilidades del idioma cuando enseñás, por ejemplo en el inglés en la escritura, la oralidad, la lectura o la comprensión auditiva?**

*Emm.. mirá, yo trato de poner énfasis en todas. En las cuatro habilidades. Pero por lo general, con lo que más se trabaja es en la lectura y en la escritura. ¿Por qué? Porque los contenidos de los libros hacen hincapié en el vocabulario y en la estructura gramatical, y por ende, eso corresponde a la lecto-escritura. Osea, todo lo que se refiere a la oralidad y a la escucha también lo contemplan los libros. Y yo trato de que eso se practique también. Pero en general, más se trabaja con la lecto-escritura y el vocabulario que es donde los libros hacen más hincapié.*

**Perfecto. Pero de todas formas trabajás igual las cuatro habilidades.**

*Sí, sí. Las cuatro habilidades.*

**Muy bien. ¿Y tenés en cuenta las propuestas e intereses de los alumnos? Teniendo en cuenta que estamos hablando de adolescentes.**

*Sí, sí. Siempre.*

**Y por ejemplo...¿Cómo hacés para concretar ese interés del alumno?**

*Y... yo trato de que todas las actividades estén desarrolladas teniendo como base esos intereses. Yo sé que ellos tienen interés con todo lo que tenga que ver con la música, con el deporte, con la moda, con las actividades de tiempo libre... Entonces trato... bueno ya los libros de por sí están enfocados en esos temas, pero bueno, trato siempre de involucrar las actividades en esos temas...*

**Basándote en esos temas...**

*Claro, basándome en esos temas.*

**Perfecto. Y si ellos te proponen, por ejemplo, un ejemplo concreto...una canción, o un deporte... ¿Qué ejercicios les llevás a la clase?**

*Emm.. bueno, por ejemplo, si se trata de una canción, yo les llevo grabado en un CD la canción que ellos proponen. Porque antes de proponer la canción... ellos suelen proponer una canción....*

**Sí.**

*Pero yo les digo que esa canción tiene que ver, la letra de esa canción, tenga que ver con la estructura que ellos ya conocen.*

**La estructura gramatical.**

*Por ejemplo, si nunca vimos el futuro (en primero y segundo año no se ve) el futuro... recién en 5to año, por ahí...4to, 5to... por ahí, entonces trato de que las canciones que ellos van a ver, la letra, no tenga tanto contenido de esas estructuras gramaticales....*

**Perfecto...**

*Osea, trato de contemplar lo que ellos ya tienen conocimiento.*

**Que ya conocen...**

*Claro, entonces les llevo la letra de la canción, y bueno después la escuchamos y ellos van completando con "missing words".*

**Osea que es un ejercicio de comprensión auditiva...**

*Exactamente.*

**¿A qué estrategias metodológicas recurrís para motivar a los chicos? Teniendo en cuenta que son adolescentes y no siempre tienen ganas de estar presentes en una clase, en este caso de inglés.**



*Bueno, te digo... las estrategias que yo uso son varias. Por ejemplo, juegos, son algunas de las estrategias... donde se refuerzan los contenidos dados.*

**Sí...**

*“Role play”, cuando ellos hacen distintos roles respecto a un diálogo o una “situation”, una situación entonces ellos intervienen adoptando distintos roles. Otra actividad puede ser dramatización, que también les gusta. Trabajos en equipo y también proyectos.*

**Perfecto. Entonces todas esas estrategias vos las vas combinando.... De acuerdo a los temas...**

*Claro, y depende del grupo también. Hay grupos en los que se puede hacer ciertas actividades y hay grupos en que no. Hay grupos que lo permiten... por ejemplo, si son muy numerosos, muy bulliciosos, hay actividades que se pueden dar y otras que no.*

**Las dejás de lado....**

*Por eso hay que ver cómo se presenta el grupo.*

**¿En alguna situación das ejemplos? Si estás explicando una estructura gramatical...¿das ejemplos de esa estructura?**

*Siempre siempre. Una vez que presento la estructura gramatical que la escribo en el pizarrón, doy los ejemplos. Siempre siempre. Y no quiero que nadie se quede con duda. Porque si se quedan con alguna duda, bueno, les digo que me la pregunten. Pero siempre va acompañado de un ejemplo.*

**¿Y les pedís a ellos que te den ejemplos?**

*Y... a veces, los chicos que tienen un poco más de conocimiento que el resto te pueden llegar a dar ejemplos, pero si es algo nuevo que yo les estoy presentando... si me lo tienen que dar en inglés al ejemplo, los chicos que recién conocen ese tema les va a costar un poco más de trabajo. Generalmente, los chicos que responden a esas preguntas son los chicos que ya tienen conocimientos previos porque van a algún instituto o academia...*

**¿Utilizás las explicaciones? Es muy común utilizar las explicaciones, pero digo, ¿en qué situaciones explicás?**

*Sí, sí. Siempre. Yo no puedo introducir un tema si no les doy la explicación, osea, no les puedo decir copien del pizarrón y ya está, después hagan los ejercicios, arréglense solos, no... Todos los temas van con su explicación. Por más que me lleve tiempo... pero a mí lo que me interesa es que entiendan lo que están haciendo.*

**¿Y qué me decís del interrogatorio didáctico? Es decir, ¿vos interrogás a los alumnos?**

*Sí, también. Por ejemplo, si empezamos el tema con una lectura, o sí... con un tema específico, una lectura... primeramente les hago el interrogatorio, a manera de predicción... qué piensan de qué se va a tratar el tema. Y después, a modo de comprensión. Después que leyeron. A ver qué comprendieron...*

**Luego de la lectura...**

*Claro.*

**¿Y cómo manejas los momentos didácticos?**

*Bueno, los momentos didácticos sabemos que son tres... el primero es el “warm up”, que sería el precalentamiento donde a los chicos se les da una imagen, que generalmente es en el libro... a través de la observación de esa imagen ellos pueden inferir de qué se va a tratar el tema o pueden emitir opiniones acerca de si les gusta o no les gusta lo que están viendo. O también piden comentar sobre qué están haciendo esas personas que ven en la imagen, o en qué lugar están esas personas. Bueno, eso sería la introducción como para entrar en tema. Sería el pre-calentamiento, como digo yo.*

**Sí...**

*Después empieza el segundo momento que es el desarrollo de la clase donde se hace la lectura del tema, ya sea un texto, o un diálogo, y a partir de ahí se extraen las palabras nuevas y el vocabulario que ellos no saben...*

**Y que está destinado a aprenderse en esa clase...**

*Claro. Osea, las palabras nuevas que aparecen y que ellos no saben de qué se trata y su significado. Bueno, una vez terminada la lectura, en donde ellos participan de la lectura... yo les hago leer un poco a cada uno... o a veces escuchamos la lectura, porque a veces les hago leer y a veces escuchan.*

**Está bien, a veces leen ellos y a veces escuchan en el audio.**

*Claro. Exactamente. Bueno, una vez terminada la parte de la lectura, ahí yo les doy a conocer la estructura gramatical que aparece en ese texto. Entonces, copio en el pizarrón, con su correspondiente ejemplo, pregunto si entendieron de qué se trata y una vez que todos supuestamente entendieron... osea, yo pregunto, si todos me dicen que sí, yo doy por hecho de que ya lo entendieron. Bueno entonces viene el ejercicio de práctica, donde ellos copian en sus carpetas el ejercicio que yo les copio en el pizarrón y una vez terminado se hace la corrección, o grupal en el pizarrón o yo las hago*

*individual a uno por uno. Una vez terminado eso, sigue la práctica en el libro... continua en el libro. Bueno, todo eso con respecto al segundo momento....*

### **El desarrollo...**

*El desarrollo. El tercer momento que es donde yo les doy la tarea... si queda tiempo les doy la tarea.... Y sino a veces una actividad de "relaxation", es decir donde se puedan relajar, como un juego o una canción, depende del tiempo que me quede disponible.*

### **Claro... para hacer el cierre.**

*Sí, para hacer el cierre.*

### **¿Te gusta enseñar el idioma a adolescentes, particularmente en la escuela secundaria?**

*Sí. A mí me gustan tanto los niños como los adolescentes. Pero con los adolescentes me siento cómoda trabajando porque tengo buen trato con ellos. Osea, yo desde el primer día de clases, ya establecemos las reglas de convivencia, osea, ellos ya saben cómo yo trabajo...*

### **Y las generalidades de la materia...**

*Y las generalidades, osea que no hay problema en cuanto a eso. Y bueno, después, a lo largo del año, vamos trabajando de acuerdo a lo que fuimos conversando a principio de año y se va desarrollando la clase. Pero siempre trato de buscar actividades, trato de mantenerme actualizada con las cosas que a ellos les gustan, con sus preferencias, con sus intereses... entonces trato de mantenerme actualizada en ese sentido, y bueno, las actividades van a ser relacionadas a eso.*

### **Para llamar su atención...**

*Y que estén motivados.*

**Perfecto. Dentro de las formas básicas de enseñar, podemos mencionar el interrogatorio, la ejemplificación, el diálogo, la analogía y la metáfora... ¿podés nombrar algunas formas básicas que vos ya me estuviste nombrado anteriormente, que utilizás para enseñar? Por ejemplo, si yo te digo... la explicación ya me estuviste nombrando, el ejemplo, el interrogatorio, el diálogo, que me dijiste que en una clase de inglés lo utilizás mucho...**

*Claro...*

### **¿Y es diálogo entre ellos o entre docente y alumno?**

*Entre docente y alumno... Yo establezco un diálogo haciéndoles preguntas personales por ejemplo o haciendo preguntas en base a algo que hemos leído o algún tema en especial... supongamos por ejemplo que vemos un video. Y bueno después que vieron el*

*video, yo les hago preguntas relacionadas con eso. Acerca de lo que entendieron, de lo que comprendieron... Y bueno, la explicación es otro de los temas importantes para la enseñanza, que como te dije antes...*

**Y la ejemplificación también me nombraste...**

*Y la ejemplificación también que es muy importante.*

**Y a lo mejor no se da tanto en nuestra materia como en el inglés y se da a lo mejor en otras áreas pero la analogía y la metáfora ¿solés utilizarlas?**

*No. En primero y segundo año no.*

**Directamente no.**

*No las doy.*

**Por experiencia propia, ¿cuáles creés de estas que me acabás de nombrar son las que orientan el aprendizaje de los estudiantes?**

*Bueno, como te decía antes... Para mí, son la explicación y la ejemplificación. O sea, todas son importantes, pero esas son las bases.*

**¿Por qué?**

*Y porque los chicos piden eso... piden que se les explique. Ellos necesitan explicación. Y yo siempre les digo, ustedes siempre pregúntenme porque si les queda una duda, cuando comienzan a ver un tema nuevo, esa duda la van a ir arrastrando siempre y se les va a complicar a medida que vayan avanzando en otros nuevos temas. Entonces, para mí es muy importante la explicación.*

**Los recursos didácticos varían de acuerdo a cada espacio curricular, ¿en tu opinión, cuáles son los recursos que benefician el aprendizaje del inglés?**

*Bueno, los recursos tienen que ver en la mayoría con todo lo tecnológico, o sea con las computadoras, o notebooks, los reproductores de CD... videos...*

**Podés utilizar por ejemplo el cañón...**

*Claro, videos...*

**O internet...**

*Exactamente. Generalmente estas dos escuelas disponen de todos esos materiales así que yo los uso en la medida que los necesito.*

**Perfecto. ¿Y por qué decís que la tecnología como vos nombrás es beneficiosa y se dejaron de utilizar otros recursos que quedaron obsoletos.... Vos pensás que es más beneficiosa la tecnología hoy en día?**

*Y porque los chicos hoy en día aprenden mucho a través de la imagen. Vivimos en una sociedad donde la imagen ahora es todo. Entonces las clases son más entretenidas y más motivadoras si las ven a través de una imagen.*

**¿Qué aptitudes creés que el docente necesita hoy en día para trabajar con adolescentes?**

*Bueno, primeramente, el docente tiene que saber que es la autoridad del curso, dentro del salón de clase. Tiene que ser un referente, tiene que ser un modelo a seguir. Osea, predicar con el ejemplo. Yo no le puedo decir a mis alumnos: “chicos, no tienen permitido usar el celular” cuando después me ven a mí que estoy mandando un mensajito, por ejemplo. Osea, tiene que predicar con el ejemplo. Por otro lado, el docente tiene que tener empatía hacia el alumno, osea, saber ponerse en el lugar de él, ya que actualmente hay muchos jóvenes que tienen distintas problemáticas y requieren a lo mejor una enseñanza individualizada. Y sabiendo que la escuela hoy en día es inclusiva, nosotros como docentes tenemos que tener la suficiente habilidad y la buena predisposición para hacer que los chicos aprendan de acuerdo a sus diferentes capacidades.*

**Entiendo. Con todo lo que vos me estuviste nombrando está también la paciencia, la voluntad...**

*Sí, ante todo la paciencia es... fundamental, fundamental la paciencia.*

**Y lo que vos me nombraste con respecto a la dedicación y la tarea docente... ¿qué pensás sobre los conocimientos pedagógico-didácticos y los contenidos de la disciplina? ¿Es importante que el docente los sepa?**

*¿Los contenidos pedagógicos que tiene que tener el docente? Y sí... obvio. Es importante. Osea, el docente tiene que manejar esos contenidos pedagógicos para esta frente al curso. Osea, por más conocimientos académicos que vos tengas... pero si no tenés los conocimientos pedagógicos, cómo tratar a un alumno, es más difícil llevar adelante la tarea.*

**¿Cuáles pensás que son las formas básicas de enseñar que ayudan a promover la participación de los estudiantes? Es decir, aquellas con las que se sientan motivados y con ganas de participar de la clase.**

*Bueno, como te dije antes... un proyecto, por ejemplo. Yo hice con un grupo de chicos hace unos años atrás un proyecto que tenía que ver con la comida saludable y la comida no saludable. Entonces, ellos tenían que averiguar con el resto del alumnado en*

*la escuela, qué comía cada uno, en qué se basaba la alimentación. Entonces, después en base a ese trabajo, después hicieron un... una grilla....*

**¿Una tabla?**

*Una tabla... acerca de cómo se alimenta el alumnado de esa escuela. Osea, si la alimentación era saludable o no. Y en ese proyecto estaban motivados... les gustó hacer ese trabajo. Pero era un grupo en el cual se podía llevar adelante porque no era un grupo muy numeroso.*

**Entonces vos decís que tienen que ver con el grupo...**

*Claro, tiene que ver el grupo en sí.*

**Una de las últimas... Muchos docentes afirman que, al finalizar la clase, se quedan con el deseo de continuar enseñando porque sienten que sus estudiantes se llevan “algo”. Por ejemplo, este caso que me acabó de dar... ¿podés decir que ese fue un ejemplo en el que vos te sentiste satisfecha?**

*Claro, sí... yo me siento satisfecha. Osea, cumplí con mis expectativas y bueno logré lo que quería... el objetivo que quería. Así que para mí... eso me dejó...*

**¿Pensás que ese es un ejemplo de buena enseñanza?**

*Yo creo que sí.*

**Y por último, ¿qué indicios te llevan a pensar que esos alumnos se quedaron con algo?**

*Bueno, porque a partir de ese momento se dieron cuenta de que muchos de ellos no llevan una alimentación adecuada, osea, se dieron cuenta, reconocieron, no todos pero muchos, reconocieron que la alimentación de ellos no es la conveniente porque comen mucha comida chatarra y bueno, era como que iban a hacer un cambio de estilo de vida a partir de los resultados que obtuvieran.*

**Te agradezco muchísimo.**

*No, por favor...*

### **X.3- Observaciones: registro diferido**

#### **Observación n°1 (Colegio X1)**

Ingreso al aula junto con la docente saludando a los alumnos. Como ya me conocen y ya les había aclarado previamente sobre mi trabajo de investigación, no hubo necesidad de volver a aclararlo así que me acomodé en el banco libre al lado del escritorio de la docente. Me preparo con mi cuaderno y mi filmadora.

La docente pide silencio y pregunta si hicieron la tarea. Pasa banco por banco para revisar si la hicieron anotando en su cuaderno mientras algunos se acomodan. Los alumnos parecen perturbados y curiosos por mi presencia y la cámara.

La profesora pide participación de los alumnos para que pasen al pizarrón a corregir la tarea. Algunos participan y otro no. Van pasando algunos estudiantes y al finalizar pide que se autocorrijan desde el pizarrón.

Posteriormente, les pide a los alumnos que saque el libro de clase para empezar a trabajar. El tema que venían abordando es: “Actividades de tiempo libre y adverbios de frecuencia”. Pide silencio y explica la consigna que tienen en el libro. Se trata de un ejercicio de comprensión auditiva. Utiliza el interrogatorio didáctico para introducirlos en el tema.

P: Free time activities around the world. ¿Qué significa?

A: Actividades de tiempo libre (varios a la vez)

P: ¿Y cuándo se refiere a “around the world”?

A: Alrededor del mundo.

P: OK, very good. Se refiere a todos los países del mundo.

Luego, prosigue preguntando de dónde son algunas personas que aparecen en el libro.

P: Where are they from? For example, where is Kiaro from?

A: Japan (varios responden).

P: Where is Anna from? (¿De dónde es Ana?)

A: Norway.

P: Which country is Norway? (¿Qué país es?)

A: Noruega, ¿puede ser?

P: Yes, very good.

Luego, continua con el interrogatorio preguntando a algunos alumnos en especial.

P: How old is Kiaro? (¿Cuántos años tiene Kiaro?)

A: Fourteen. (14)

P: And how old is Ana?

A: Thirteen. (13)

P: Ok, very good.

La docente continua explicando en inglés la consigna para realizar el ejercicio de comprensión auditiva. Les adelanta que van a escuchar y leer una entrevista al mismo tiempo. Utiliza el reproductor de CD y el audio del libro como material didáctico. Pide

silencio y todos escuchan con atención la conversación. Cuando terminan de escuchar pregunta:

P: ¿Hay alguna palabra que no conocen?

A: Sí... cheerleader.

P: porrista significa. Fíjense que hay varias “question words” que se repiten. ¿Cuáles son? Son palabras interrogativas...

A: Why, where, what (responden varios).

P: Very good. ¿Qué significa Why?

A: Por qué. (varios)

P: OK. ¿Y cómo se responde?

A: con “because” (varios).

P: ¿Piensan que estas actividades que escuchamos recién son hobbies o sports?

A: Y depende... karaoke Singer (cantante de karaoke) es un hobby y ski es un sport.

Luego comienza a preguntar y hacer participar a varios:

P: What do you do in your free time? (¿Qué hacés en tu tiempo libre?)

A: I play computer games. (Juego con la computadora).

P: And how often? (¿Y con qué frecuencia?)

A: Twice a week. (dos veces a la semana)

La docente les hace la misma pregunta a todos y los estudiantes responden.

Continúa con el siguiente ejercicio explicando la consigna del mismo. Primero lo hace en inglés y luego lo hace en español para que quede más claro. Y expone un ejemplo. Por último, pregunta si entendieron lo que tienen que hacer. Responden que sí y se ponen a trabajar.

(Alumnos de 5to año interrumpen).

Un estudiante le pregunta a la docente qué había que hacer porque no compendió. La docente acude hasta su banco y le explica nuevamente. Después de unos minutos, la profesora pregunta si todos terminaron para poder corregir entre todos. Corrigen y continúan con el siguiente ejercicio.

P: Bueno, ahora vamos a hacer el ejercicio 4. Tienen que responder estas preguntas. Presten atención porque ahora las preguntas las tiene que responder en tercera persona. Por ejemplo, la número dos dice: How often does she practise? (¿Con qué frecuencia practica ella?). Está hablando sobre Tiffany... Entonces, ¿cómo va a empezar la oración? Con “He” o con “She”. Y a continuación... ¿qué va a llevar el verbo? Una “s” o “es”, depende de su terminación.



Luego, les vuelve a dar unos minutos para que puedan realizar el ejercicio. Los alumnos trabajan en silencio y algunos concentrados. La docente pasa banco por banco aclarando dudas. Después de algunos minutos, pide la colaboración de algunos alumnos para que pasen al pizarrón y puedan corregir entre todos el ejercicio. Algunos se acercan y tienen ganas de participar. Otros parecen no prestar atención y se distraen. Es un grupo muy numeroso compuesto por 42 estudiantes. Van pasando y se autocorrigen el ejercicio.

Después, la docente pide que cierren sus libros y abran sus carpetas para copiar dos preguntas del pizarrón. Las preguntas son: ¿Qué hacés en tu tiempo libre? ¿Con qué frecuencia? Les pide que la respondan en primera persona. Algunos copian mientras hablan. Muchos le piden ayuda a la docente quien asiste banco por banco a medida que la van llamando. Algunos se paran y le muestran sus hojas. Son muy demandantes y la docente parece por momentos, no poder con todos a la vez.

Después de un rato, pide silencio y aclara que todos van a leer sus respuestas y que los demás deben escuchar respetuosamente a sus compañeros. Todos participan.

Por último, propone otro ejercicio que para trabajar con el libro. Todos los ejercicios apuntan a asentar el tema dado. Pide silencio y explica la consigna:

P: Lo que tienen que hacer en este ejercicio es volver a escribir la oración pero reemplazando lo que está en color azul por la frecuencia. Por ejemplo, “They go swimming on Mondays and Fridays” (Ellos van a nadar los lunes y los viernes). En la semana, ¿cuántas veces representa?

A: Dos veces.

P: Very good. Por lo tanto, tendrían que poner: “They go swimming twice a week” (Ellos van a nadar dos veces por semana). Y en el ejemplo número dos, para que no se confundan, dice: She goes online every morning and every evening. ¿Con qué frecuencia sería?

A: Todos los días.

P: Yes, OK. ¿Entendieron?

A: Si (varios).

Les da algunos minutos para trabajar. Y la empiezan a llamar para que les explique individualmente en sus pupitres. Se aproxima la hora del recreo y ya están más dispersos. Muy pocos trabajan.

Finalmente, toca la campana y todos se levantan para ir al patio. Al mismo tiempo la docente aclara que continúan la próxima clase y que traigan hecho el ejercicio si no habían terminado.

## Observación n°2 (Colegio X1)

Ingreso al aula con la docente. Saludamos a los alumnos y nos acomodamos en nuestros lugares. Algunos empiezan a llamar a la profesora por dudas sobre el ejercicio que había quedado pendiente de la clase anterior. La docente se acerca a aquellos alumnos mientras otros están dispersos y hablan. Algunos preguntan ¿Había tarea?

La docente vuelve al frente y pide que abran el libro en la página donde se habían quedado para corregir la tarea. Pide la colaboración de una alumna para que pase al pizarrón a hacer el ejercicio, mientras reta a otros que no están prestando atención. Van pasando otros estudiantes al frente. Al finalizar, la docente pide que se autocorrijan y pregunta si hay dudas. Algunos responden que no.

La docente continúa con la clase y dice:

P: Vamos a ver los significados de las palabras en el ejercicio 1. Por ejemplo, hot air balloon. ¿Saben el significado?

A: globo aerostático (varios).

P: Yes. Hot air es porque esos globos se elevan con el aire caliente del fuego.

Continúa preguntando si conocen el significado de las palabras que aparecen y pide que vayan escribiendo la traducción en español al lado de la palabra.

Posteriormente, hay un texto y la docente pregunta si alguno quiere leer. Varios levantan la mano. Van leyendo varios alumnos hasta el final del texto. Luego, la docente pregunta si había palabras desconocidas. La mayoría responden que no y luego propone realizar el ejercicio que está debajo del texto.

El día de la fecha parecen estar más calmos que la clase anterior. Algunos trabajan y otros charlan. Hay un clima relajado.

Muchos estudiantes llaman a la docente quien va pasando por los bancos para chequear los ejercicios y brindar explicaciones individuales.

Algunos sienten curiosidad por mi trabajo así que me preguntan en qué consiste y ante su demanda, decido contarles en palabras simples.

Pasan algunos minutos y la docente sigue recorriendo el salón banco por banco atendiendo a cada uno de sus alumnos. Algunos se impacientan para que la docente vaya hacia sus pupitres.

Falta poco para que toque la campana y se empiezan a dispersar cada vez más. Hay murmullo y ya unos pocos trabajan y siguen llamando a la docente.

Finalmente toca la campana. La docente se queda respondiendo dudas de algunos mientras otros se levantan para ir rápidamente al recreo.

### **Observación n°3 (Colegio X1)**

Ingreso al salón con la docente titular y saludamos a los alumnos. Ellos están muy alborotados: juegan, gritan y corren. Mientras tanto, nos vamos acomodando en nuestros lugares y yo preparo mis materiales. Algunos empiezan a cantar el feliz cumpleaños a un compañero y luego la docente pide silencio y que se sienten en sus lugares.

La profesora pregunta quién está ausente mientras sigue el murmullo y algunos responden que no faltó nadie. Después, pregunta si habían corregido un ejercicio del libro. Algunos responden que sí y otros que no así que decide corregirlo en forma oral y en el pizarrón. Les pide que todos tengan el libro abierto en esa página y va llamando alumnos para que respondan. Están muy alborotados y la docente se enoja. Luego, llama a un alumno para que pase al pizarrón a hacer el ejercicio. Pocos prestan atención a la clase; otros siguen curiosos por mi presencia y la cámara.

La docente pasa banco por banco para corroborar si hicieron la tarea y se enoja y toma registro de los que no la hicieron, indagando el por qué. Mientras tanto, algunos estudiantes siguen pasando a hacer el ejercicio en el pizarrón. Algunos tienen dudas sobre el ejercicio y le preguntan así que ella acude a sus dudas. La docente se mueve por todo el aula, revisando y prestando atención a las demandas de sus estudiantes. Por momentos, se nota en su rostro el cansancio. Continúa pasando banco por banco y pide que se autocorrijan desde el pizarrón.

Después, pide silencio y dice la fecha de evaluación mientras varios gritan y se alborotan por la noticia. Aclara que los temas se los va a dar la próxima clase.

Luego, la profesora pide que todos abran el libro en la página 79 mientras prepara el reproductor de CD. Vuelve a pedir silencio y cuando se calman un poco empieza con la explicación de lo que van a realizar:

P: En el ejercicio de esta página van a escuchar un reportaje que le hace una persona a Mark. Miren, este es Mark (señalando una imagen del libro). Van a escuchar las preguntas que una persona le hace a Mark y a medida que escuchan, van eligiendo la opción correcta de acuerdo a la frecuencia con que realiza las actividades que figuran acá, por ejemplo, never (nunca), twice a week (dos veces a la semana), once a month (una vez al mes).

A: ¿Tenemos que ir completando?

P: Ustedes van poniendo un tilde de acuerdo a lo que escuchan. Van a escuchar la pregunta y la respuesta de Mark y a medida que escuchan van poniendo el tilde en la columna correcta.

Luego, se enoja y reta a algunos alumnos que hablan y les aclara que para realizar este tipo de ejercicios (comprensión auditiva) tiene que haber completo silencio.

Continúa...

P: Lo voy a poner una vez y van a realizar el primer ejercicio, después, voy a volver a pasar la conversación para que ustedes hagan el ejercicio de abajo donde tienen que encerrar en un círculo la opción correcta. Pero cuando llegemos al segundo ejercicio les explico y hacemos el otro.

Empieza la conversación, aunque no hay completo silencio en el aula. La mayoría se concentra para hacer el ejercicio y lo intenta hacer. Cuando termina el audio, la profesora dice que lo va a volver a poner para realizar el otro ejercicio.

P: En el segundo ejercicio, lean las opciones a ver si entienden lo que dice. Por ejemplo, ¿qué significa la palabra interviewer?

A: entrevistador

P: Claro, la persona que hace la entrevista. La segunda dice: Mark goes shopping with his Friends.

A: Mark va de shopping con sus amigos.

P: Very good.

Continúa con algunas palabras más y responden siempre los mismos alumnos. Vuelve a poner el CD para realizar el ejercicio.

Después pide colaboración para chequear entre todos. Algunos responden y otros no. La docente hace participar a distintos estudiantes. Pregunta si alguno tiene dudas. Luego, pide la participación de los estudiantes para representar el reportaje que acaban de escuchar. Los alumnos quieren representar el diálogo y a dos de ellos se los nota entusiasmados por hacerlo. Hacen la representación y luego cambian y elige a dos estudiantes más.

Luego, la profesora dice que van a seguir trabajando con la siguiente página del libro y comienza a indagar sobre los conocimientos previos:

P: ¿Se acuerdan lo que significa free time?

A: Tiempo libre (varios).

P: Vey good. Ahora van a leer un texto, pero antes, aparece una palabra nueva que es “too” con dos o que significa también. Cuando uno quiere agregar información extra a algo que está diciendo agrega la palabra “too” al final de la oración. Miren el ejemplo. Ustedes van siguiendo con la vista porque vamos cambiando de voces para leer.

Un alumno comienza a leer hasta el primer punto. La profesora interrumpe:

P: Ahí aparece la palabra “talk”. ¿Saben qué significa?

A: Hablar (varios).

P: Él pronunció “talk” con “l”. Hay letras cuyo sonido no se pronuncia, como por ejemplo, la “l” de la palabra talk. Entonces se pronuncia “tok”. Otros ejemplos pueden ser: walk y stalk.

Siguen con la lectura. Al finalizar, la docente pregunta si tienen dudas sobre alguna palabra pero responden que no. Después, explica el siguiente ejercicio diciendo que deben completar una tabla con información del texto que acaban de leer. La mayoría se pone a trabajar mientras otros siguen alborotados.

La docente va pasando banco por banco para ver si hacen los ejercicios. Se toma su tiempo para atender a cada uno. Valoro esa actitud. Al ser un grupo tan numeroso, debe buscar la forma de que todos comprendan. Los alumnos parecen sentirse más a gusto y entender mejor las explicaciones individuales. Aunque no todos parecen aprovechar este beneficio.

A medida que se acerca la hora del recreo, comienzan a alborotarse cada vez más. Muy pocos siguen haciendo los ejercicios. La docente sigue recorriendo el aula atendiendo a cada estudiante que la llama.

Finalmente, toca la campana y la mayoría se levanta para salir. La docente les pide que se sienten nuevamente y aclara la tarea para la próxima clase.

#### **Observación n°4 (Colegio X1)**

Ingreso al aula con la docente saludando a los estudiantes. Todos me conocen y sabían sobre mi trabajo porque la profesora les había contado. Algunas de las alumnas se empiezan a reír porque saben que van a ser filmadas. Sin embargo, cuando me acomodo y comienzo con mi trabajo todos actúan de forma natural, para mi sorpresa.

Es un grupo muy trabajador y atento. La docente comienza la clase preguntando si hay alumnos ausentes pero responden que no. Entonces les pide que abran el libro en la

página 50. Todos sacan el material mientras charlan entre ellos. El clima es relajado y tranquilo. Los alumnos hablan en un tono de voz normal.

La docente comienza diciendo que van a ver palabras nuevas sobre “Places to go” (lugares para ir).

P: What’s the meaning of “amusement park”?

A: parque de diversiones (varios).

P: Good. Pueden ir escribiendo al lado de cada vocabulario el significado de cada palabra. Library?

A: Librería.

P: No, tengan cuidado con esas palabras porque por el parecido en español parece una cosa pero no es. Significa biblioteca.

Y continúa con los demás lugares mientras varios participan diciendo el significado en español de cada palabra. Luego, les dice que van a repetir las palabras que acaban de aprender. La docente las dice y los alumnos repiten.

Después, comienza con la explicación de un ejercicio:

P: Fíjense acá (señalando un ejercicio del libro) que hay algunos chicos que están hablando sobre sus planes y lugares donde les gustaría ir. Aquí aparecen distintos diálogos donde ustedes tendrán que ubicar esos lugares que recién pronunciamos para cada situación. Cuando terminan vamos a escuchar el CD para chequear si lo que hicieron está correcto. Traten de guiarse con las imágenes del libro para ver qué palabra van a ubicar en cada espacio. ¿Entendieron?

A: Sí (varios).

Les da unos minutos para que terminen y luego la docente pone el reproductor de CD para escuchar los diálogos e ir chequeando el ejercicio. Todos escuchan atentamente y hacen silencio.

P: Fíjense que al principio de cada diálogo aparecen distintas frases que en inglés llamamos “suggestions”. ¿Qué serán las suggestions?

A: una propuesta

P: OK, una propuesta o una sugerencia. Por ejemplo, en la primera dice: Let’s go to the skating rink , les está proponiendo ir a ese lugar... En la segunda por ejemplo, what about going to the swimming pool, es otra forma de sugerir. Y en la última que dice: why don’t we go to the skating rink? Es otro modo de hacerlo. Entonces, cuando uno tiene que invitar a alguien acerca de una salida, pueden utilizar cualquiera de esas

frases. Además hay respuestas para esas sugerencias que después las vamos a anotar en la carpeta.

Después, la docente continúa la clase haciendo uso de estrategias como la explicación, el interrogatorio y el diálogo. Siempre hace partícipes a los alumnos. Propone un ejercicio para practicar en forma oral: deben pensar tres lugares que les gustaría ir después de la escuela. Varios alumnos participan y van diciendo algunos lugares que les gustaría ir. Trabajan de forma ordenada y tranquilos. El clima sigue siendo relajado.

Posteriormente, les pide que abran sus carpetas para copiar las frases que se usan en inglés para sugerir y las respuestas positivas o las respuestas negativas que podemos usar para responder a esas invitaciones.

Los alumnos guardan el libro, abren sus carpetas y empiezan a copiar lo que la docente escribe en el pizarrón. Algunos hablan entre ellos pero en un tono de voz normal.

La docente copia ejemplos de sugerencias en el pizarrón utilizando las frases que antes vieron en el libro y anota algunas respuestas positivas y algunas respuestas negativas para cada una.

Finalmente, les pide que hagan un ejercicio de tarea para la próxima. En ese momento, toca la campana y se despide hasta la próxima.

### **Observación n°5 (Colegio X1)**

Ingreso al aula junto con la docente y me ubico en el mismo lugar que la vez pasada. Luego, la docente les pide a los alumnos que abran el libro en la página 62 para empezar a trabajar. Todos sacan el libro.

P: Miren el título del texto: “teen problems”. ¿Qué significa?

A: Problemas de adolescentes.

P: Very good. Problemas que tienen que ver con la adolescencia. Lo que ven acá en el libro en una revista para adolescentes donde escriben sus problemas y después los editores responden con algún consejo para solucionarlo. Por ejemplo, cuando ustedes tienen algún problema ¿a quién le cuentan?

A: A mis amigos

A: A mi familia

P: ¿Alguna vez le escribieron al editor de una revista sobre un problema que hayan tenido?

(Una alumna levanta la mano)

A: Sí, yo una vez cuando era más chica escribí una nota a una revista porque me había peleado con mi mejor amiga y quería que me den consejos para solucionar el problema. Publicaron la nota dos semanas después de haberla mandado y ya me había amigado (risas), pero igual me respondieron.

P: OK very good. Buen ejemplo. Bueno, en este caso vamos a leer los problemas de estos adolescentes. ¿Quién quiere leer?

Una alumna se ofrece y comienza con la lectura sobre un problema adolescente. Luego, participa otra alumna para leer el consejo del editor. La docente hace participar a varios alumnos más de la clase para que continúen con la lectura. En cada pausa, pregunta si hay palabras nuevas para aclarar el significado.

Cuando termina la lectura pregunta:

P:¿Dónde pueden encontrar este tipo de texto?

A: En internet, en algún blog para adolescentes, en una sección de alguna revista (varios).

P: Ok, very good. Ahora completen el ejercicio que aparece debajo con información sobre el texto.

Todos se ponen a resolverlo. El clima de la clase es relajado. Los alumnos hablan entre ellos mientras hacen el ejercicio. Después de un rato, corrigen el ejercicio entre todos y la docente hace participar a varios estudiantes.

Después, les pide que cierren sus carpetas porque van a hacer un ejercicio extra que está en la fotocopia que les va a repartir. Algunos se ponen contentos porque no tienen que copiar del pizarrón.

La docente explica el ejercicio y les dice que peguen la fotocopia en la carpeta con fecha del día una vez que terminen. Todos se ponen a trabajar. Algunos alumnos llaman a la docente hasta sus pupitres para preguntarle algunas dudas sobre el ejercicio. Otros la llaman para que les corrija. Los que van terminando se relajan y se ponen a hablar de otras cosas. La docente sigue pasando banco por banco.

Se acerca a un alumno y le corrige:

P: En este caso no sería “What about ask”.

A: ¿Por qué? ¿No es una forma de sugerencia?

P: Sí, muy bien, Pero hay un problema con el verbo allí... ¿Cómo ponemos el verbo después de la frase “What about”?

A: ¿Con ING?

P: Claro...



A: Ah... entonces sería what about asking...

P: Yes, very good.

La docente continua pasando banco por banco. Parece ser una estrategia o técnica de esta docente para realizar las correcciones. A los alumnos parece servirles ya que hay algunos que son más tímidos y que no se animan a preguntar sus dudas delante de todos. Finalmente, toca la campana y la docente les pide que terminen el ejercicio para la próxima clase.

### **Observación n°6 (Colegio X1)**

Ingresamos al aula con la docente y saludamos a los alumnos que ya se encuentran en el salón. Nos acomodamos en nuestros lugares y la docente, como de costumbre, pregunta si hay alguno ausente. Responden que no. Algunos alumnos les señalan el libro y le piden a la docente que cuando pueda les mire el ejercicio que les había quedado sin corregir.

La docente comienza la clase diciendo:

P: Bueno, ya saben que la próxima clase tienen la evaluación así que hoy vamos a hacer práctica. Les va a servir para despejar dudas y preguntarme por si surgen.

Después, empieza a escribir un ejercicio en el pizarrón y les pide a los alumnos que copien. Se trata de un ejercicio sobre “sugerencias”. Son diálogos cortos en los que los alumnos deben elegir la opción correcta en cada caso.

El clima es relajado. Los estudiantes se comportan muy bien. Hablan entre ellos en un tono de voz adecuado mientras copian el ejercicio del pizarrón. Ya parecen estar acostumbrados a mi presencia porque hacen de cuenta que ni estoy.

A medida que van terminando de hacer el ejercicio, van llamando a la docente hasta sus pupitres para que les corrija. Algunos la llaman por dudas con respecto a cómo realizarlo. Otros preguntan vocabulario.

Después, la docente aclara que los que van terminando pueden seguir la ejercitación en el libro en la página 75 en el que pueden practicar vocabulario y gramática.

Los alumnos trabajan ordenadamente y tranquilos. Todos trabajan y tienen su material. El clima sigue siendo relajado porque hacen los ejercicios y hablan entre ellos de otras cosas. Mientras tanto, la docente sigue monitoreándolos caminando por el salón, corrigiendo y atendiendo dudas.

Algunos comienzan a preocuparse por la evaluación y preguntan sobre los temas que entran, el vocabulario y si la prueba “va a ser muy larga”. La docente les aclara que no va a ser nada distinto a lo que estuvieron viendo y trabajando en clase y que no se preocupen porque iban a llegar muy bien con el tiempo.

En esta clase de revisión, no pude observar demasiadas estrategias utilizadas por la docente como sí pude identificarlas en clases anteriores. Sin embargo, pude notar que la docente utilizaba siempre la explicación individual cuando iba pasando por los bancos. También rescato el monitoreo que hizo en todo momento de su grupo clase y el compromiso con su tarea docente por estar siempre involucrada y atendiendo a sus estudiantes en todo momento.

Finalmente, toca la campana y al docente les aclara que si tienen preguntas para hacerles antes de la evaluación, que la busquen en los próximos días por el colegio.

### **Observación n°1 (Colegio X2)**

Ingreso al salón con la docente y permite que me presente ante los alumnos para contarles brevemente sobre mi trabajo de investigación. Luego, me acomodo cerca del escritorio de la docente donde me brinda un lugar para quedarme.

La profesora les pide a los alumnos que abran el libro para corregir la tarea. Comienza retomando palabras de vocabulario que vieron la clase anterior y toma rápidamente contacto con el contenido de la clase.

P: La clase pasada estuvimos trabajando con verbos. ¿Se acuerdan algunos?

A: Jump, run, sail, splash (varios a la vez)

P: Very good! Todos esos verbos aparecieron en la tarea que ya corregimos. ¿Recuerdan?

A: Yes!! (varios)

Luego, la docente le pide que vayan a la página del libro donde estaba el ejercicio de tarea. Varios levantan la mano para participar.

P: ¿Quién es esta persona? (señalando una imagen en el libro?)

A: Un profesor.

P: ¿Cómo se dice en inglés?

A: Teacher.

P: Very Good. Pero este no es un profesor...¿es un...?

A: entrenador (varios)

P: Perfect! ¿Y cómo se dice en inglés?

A: trainer (varios)

P: Good. ¿Y dónde están todos estos chicos? (señalando nuevamente la imagen en el libro)

A: In a swimming-pool (en una pileta).

P: Very good.

Luego, la docente les dice que van a hacer un ejercicio de comprensión auditiva (mientras prepara el reproductor de CD's). Y explica:

P: Ahora vamos a escuchar sobre las reglas para poder estar en esta pileta. Ustedes tienen que ir asociando las palabras que escuchan con los dibujos que aparecen en el libro. ¿Se entiende?

Los alumnos responden que sí entonces la profesora pone el audio.

P: ¿Qué escucharon recién?

A: Reglas (varios).

P: Yes, good. ¿Se dieron cuenta que las reglas están decididas en tres grupos?

La profesora utiliza el pizarrón por primera vez y anota: BE SAFE. ¿Qué significa? Varios responden: estar seguros. Luego escribe BE POLITE y cuando pregunta el significado responde "ser amable". Por último, escribe TAKE CARE OF POSSESSIONS y vuelve a preguntar si saben el significado. Los alumnos responden: "cuidar las posesiones".

La docente vuelve a poner el audio para que puedan chequear el ejercicio. Esta vez parecen haber entendido mejor porque lo noté en sus rostros.

La docente continúa explicando e interrogando:

P: What's to follow the lifeguard instructions?

A: ¡Seguir las instrucciones del guardavidas! (varios a la vez y muy efusivamente).

P: Very good!!

Luego, hace participar a varios alumnos para que lean las reglas y corregir el ejercicio de las imágenes. Parecen atentos. La mayoría levanta la mano, presta atención y participa. La docente es muy expresiva. Usa sus manos, rostro y cuerpo para dar las explicaciones. También, tiene un tono de voz que llama la atención y pronuncia las palabras muy claramente. Además, se mueve y camina por todo el salón.

Terminan de corregir el ejercicio y continúa:

P: Estos verbos ya los conocíamos. Ahora pensemos un poco en inglés y un poco en español. ¿Qué es el imperativo?

A: Ordenes (algunos).

P: OK. Si digo GO en inglés, ¿cómo lo digo en español?

A: Andá (varios).

P: ¿Y en negativo?

A: DON'T GO (algunos).

P: Good. En español son mucho más difíciles las conjugaciones verbales. En cambio, en inglés es más fácil. Por ejemplo, si digo una orden en afirmativo voy a decir directamente el verbo OPEN. Y si la quiero decir en negativo, digo DON'T OPEN!

A: ¿Tan fácil?

P: Yes. Vamos con más ejemplos... A ver... Si quiero decir: “no uses el celular”?

A: Don't use the mobile phone

P: Good. ¿Y si quiero decir “quédate quieto”?

A: Stay quiet (varios)

P: Good. Sabiendo los verbos puedo armar los imperativos. Eso es todo lo que tengo que aprender y es mucho más fácil que en español. Además, los imperativos no se usan con pronombres. Usan directamente el verbo si la orden es afirmativa o el DON'T adelante del verbo si la orden es negativa. ¿Se entiende?

A: Yes (varios).

Luego, pide silencio y explica un ejercicio de práctica en el libro que tiene que ver con los imperativos. Se trata de escribir las órdenes opuestas. Si están en negativo, las tienen que poner en afirmativo y viceversa.

Se ponen a trabajar y el clima es relajado. Algunos llaman a la docente para que se acerque hasta sus pupitres. Luego de unos minutos, corrigen el ejercicio y varios quieren participar. Parecen haber entendido la regla gramatical porque no hubo errores en la corrección.

Posteriormente, la docente les pide a los alumnos que abran sus carpetas y que anoten la regla del imperativo para que les quede registro de la clase. Pregunta si alguno tiene dudas. Ya comienzan a alborotarse porque se acerca el horario de salida.

Después de un rato, les pide que usen otra vez el libro para hacer un último ejercicio de comprensión auditiva.

P: Bueno, ¿qué nos tiene que quedar de la clase de hoy? ¿Cómo expreso ordenes en inglés?

A: Directamente con el verbo si es positiva y agrego el DON'T adelante del verbo si es negativa. Y no uso pronombres.

P: Very good.

Después explica el ejercicio de comprensión auditiva donde van a escuchar algunas reglas del entrenador y numerarlas en el orden que las van escuchando.

La docente pone el audio y todos hacen silencio para escuchar. Se concentran en el ejercicio. Este es más complicado porque el audio es bastante rápido. Por lo tanto, la docente decide pasarlo tres veces y luego ir deteniéndolo para ir corrigiendo por partes y en forma pausada. Vio las expresiones de confusión en sus rostros y por eso tomó esa decisión. De esa forma funcionó mejor porque respondieron varios alumnos. Para alentarlos un poco, les dijo:

P: Miren chicos, la comprensión auditiva es una de las habilidades del idioma más difíciles de desarrollar, pero a la vez, es una de las que pueden practicar en el día a día, por ejemplo, escuchando música, mirando películas. Cuando yo tenía la edad de ustedes, también me costaba mucho la comprensión auditiva, entonces lo que hacía era escuchar las canciones de mis bandas favoritas y trataba de concentrarme en la letra. Después, miraba series y películas intentando no mirar los subtítulos. Eso me ayudó muchísimo a mejorar. Pueden intentarlo ustedes y van a ver que después “agilizan” el oído y van a comprender mucho mejor”.

Cuando termina el ejercicio se empiezan a alborotar. La docente pide silencio y anota la tarea en el pizarrón. Luego, procede a explicarla. Se trata de unir con flechas, numerar las órdenes y por último ordenar los verbos en las oraciones correspondientes. Finalmente, toca la campana y se retiran.

### **Observación n°2 (Colegio X2)**

Entramos al aula con la docente y saludamos a los alumnos. Nos acomodamos en nuestros lugares mientras la docente pide silencio y pregunta si hay algún ausente. Después, les pide que saquen el libro para corregir la tarea mientras pregunta si la hicieron. La mayoría responde que sí y sacan el libro.

Comienzan con la corrección. Varios quieren participar y levantan la mano.

La docente va eligiendo alumnos para que lean la resolución del ejercicio y va escribiendo en el pizarrón la respuesta para que todos la vean.

La corrección de los ejercicios es bastante dinámica y la profesora va combinando explicaciones, con ejemplificaciones en forma oral y hasta incluso utiliza el pizarrón para hacer algún dibujo que sirva de apoyatura para la explicación que está dando.

Parece que el tema se entendió bastante bien ya que los estudiantes no mostraron dificultades, sólo algunos errores de los cuales se dieron cuenta rápidamente. Sin embargo, noto que hay estudiantes que no están prestando demasiada atención.

Cuando finaliza la corrección, la profesora dice:

P: OK, ahora vamos a introducir el siguiente tema nuevo, aunque hoy no tengamos demasiado tiempo... pero lo seguiremos mañana. Miren la página siguiente del libro donde hay varias imágenes. What can you see? (¿Qué ven?)

A: Chicos y chicas practicando sports.

P: OK good. Vamos a aprender cómo hablar sobre “abilities”, es decir, cómo expresar acciones o deportes que puedo y que no puedo hacer.

Y anota en el pizarrón: ABILITIES – can / can’t como título y debajo escribe dos ejemplos, uno en forma afirmativa y uno en forma negativa:

- He can play tennis very well.
- She can’t skate very well.

Luego, les pide que miren al pizarrón para que puedan identificar la forma gramatical en la que aparecen ambas oraciones. Los alumnos logran identificar que se trata de habilidades y que por lo tanto CAN significa “poder” y CAN’T significa “no poder”. Luego, les hace notar si hay algún cambio en el verbo al utilizar distintos pronombres y contestan que no.

Entonces, la profesora resume:

P: OK, very good. ¿Qué tengo que recordar entonces? Que para hablar de habilidades en inglés uso CAN o CAN’T. Después de ese “verbo modal” voy a poner el verbo directamente en infinitivo o forma base y es igual para cualquier pronombre que quiera usar. OK?

Luego les pide que copien en sus carpetas la explicación y los ejemplos y finalmente toca la campana.

### Observación n°3 (Colegio X2)

Ingresamos al salón y saludamos a los estudiantes que todavía están copiando un ejercicio (aparentemente de matemática) del pizarrón. La profesora les pide que se apuren a copiar para que podamos comenzar con la clase.

Nos acomodamos en nuestros lugares y la docente anota en el libro de tema lo correspondiente al día de la fecha.

Después de un rato, les pide que guarden todo lo de matemática y saquen el libro de inglés y abran sus carpetas para recordar lo dado el día anterior.

P: ¿Quién me puede decir lo que vimos ayer?

A: Abilities (varios a la vez)

P: Good! How can I express an ability in English? (¿Cómo puedo expresar las habilidades en inglés?)

A: Con CAN y CAN'T (responden algunos mirando sus notas).

P: OK! Y cómo voy a poner el verbo después de CAN o CAN'T?

A: Normal (algunos dudosos y no responden).

P: ¿Qué sería normal para ustedes? ¿Le agrego algo o sólo utilizo la forma base o también llamado infinitivo?

A: Ahhh!! Infinitivo!! (responden varios)

P: OK, ahora sí. Y recuerden que no varían según el pronombre. La estructura es siempre la misma. ¿Quién se anima a darme un ejemplo?

A: (Varios levantan la mano). I can swim.

P: Good. ¿Otro?

A: She can play the guitar.

P: Good. ¿Y uno en negative?

A: He can't skate.

P: Excellent. Very good.

Luego, la profesora los hace trabajar con el libro y con las imágenes que habían visto el día anterior para que practiquen las habilidades. Hace un ejercicio en forma oral y los alumnos van diciendo las habilidades de cada uno de acuerdo a lo que ven.

Después resume:

P: Bueno, hay varias cositas que tenemos que seguir trabajando con este tema. Pronunciation y un poco más de grammar. A ver... miren acá (y empieza a escribir en el pizarrón).

- She can play hockey.
- They can't sing very well.

P: Quiero que noten que la pronunciación cambia cuando digo CAN y cuando digo CAN'T.

Les pide que repitan después de ella. Explica la diferencia entre dos sonidos vocálicos en la fonética inglesa que son diferentes. Los marca pronunciando de manera exagerada para que noten bien la diferencia. Mientras tanto, ellos repiten el sonido. Noto que a algunos les sale y a otros no.

La docente es muy expresiva. Cuando explica, hace gestos con sus manos, se mueve hacia adelante y hacia atrás, camina de un lado a otro del pizarrón. Parece que explica con todo su cuerpo y se nota la pasión por enseñar el inglés.

Después, les pide que hagan diez ejemplos con CAN y CAN'T sobre ellos mismo o sobre personas que ellos conozcan como familia y amigos.

La mayoría se pone a trabajar. Otros hablan de otras cosas. Algunos llaman a la docente para que se acerque hasta el pupitre. Le preguntan dudas respecto a vocabulario. Algunos se notan más seguros que otros. El clima es relajado entre los que trabajan.

La docente camina por el aula verificando que todos trabajen. Después de unos minutos, pide colaboración para que algunos lean lo que escribieron.

Varios participan y leen sus ejemplos. Después, al notar que se va acercando la hora de salida, dice:

P: Bien, ¿Qué nos tenemos que llevar de la clase de hoy?

A: Cómo expresamos las habilidades (varios).

P: OK. Good y ¿cómo las expresamos?

A: Con CAN y CAN'T y el verbo infinitivo.

P: ¿Es igual la estructura para todos los pronombres?

A: Yes.

P: OK, good. Hago mucho hincapié en esto porque tiene que estar bien sabido para que podamos avanzar. Además, piensen que el idioma funciona como un engranaje, por lo tanto, deben aprender y tener bien asentado un tema para continuar con el siguiente. Por el contrario, si el tema no está del todo aprendido, ese engranaje no va a funcionar más adelante o va a tender a “trabarse”.

Después, les señala la tarea y la anota en el pizarrón. Finalmente toca la campana.



## Observación n°4 (Colegio X2)

Entro al aula con la docente y saludamos a los alumnos. La docente me presenta y les cuenta a los estudiantes la razón de mi presencia mientras algunos escuchaban y otros hablaban de otras cosas. La profesora me indica que me ubique en un espacio al lado de su escritorio y comienza con la clase preguntando si trajeron el libro para empezar a trabajar. Algunos estudiantes sacan el libro y otros siguen hablando.

La docente pide silencio y señala el vocabulario que se encuentra en la página 10 del libro: SCHOOL SUBJECTS (asignaturas escolares) y les dice:

P: Algunas de estas palabras ya las conocen del año pasado pero tomen el lápiz porque van a anotar al lado el significado de cada una. ¿Qué significa MATHS?

A: Matemática (varios a la vez)

P: Very good. ¿History?

A: Historia

P: ¿Physics?

A: Física.

Y así continúan con las demás palabras. Varios responden y otros se quedan callados. Cuando terminan, la profesora les dice que van a escuchar cómo ella pronuncia y ellos van a repetir. Todos participan.

Después, la docente les da un ejercicio para poner en uso el vocabulario de las asignaturas. Se trata de mirar unas imágenes y escribir a qué asignatura representa. Luego de unos minutos, la docente hace participar a algunos alumnos para corregir entre todos.

Posteriormente, la docente propone que algunos alumnos lean un diálogo que está en el libro y pregunta quienes se ofrecen para leerlo. Varios levantan la mano y la docente elige a dos alumnos y una alumna para la representación del mismo. Leen el diálogo y todos hacen silencio. Cuando terminan la lectura, la docente pregunta:

P: ¿Apareció algo nuevo en el diálogo?

A: Sí, los verbos con ing.

P: Very good. ¿Y Qué están haciendo los chicos que aparecen en el diálogo?

A: Están haciendo la tarea. (varios)

P: Good. ¿Y eso sucede en el momento que hablan o lo hacen habitualmente?

A: ¡¡Ahora!! (varios)

P: Very good! Ese es un tiempo verbal nuevo que vamos a ver ahora y se llama present continuous. Se usa para hablar de acciones que están ocurriendo ahora.

Luego de esa introducción, les pide que abran sus carpetas para anotar la regla gramatical.

La profesora utiliza el pizarrón para escribir la regla gramatical. Lo hace en forma muy clara y sencilla. Además, anota tres ejemplos utilizando el mismo verbo en forma continua pero cambiando los pronombres para hacer notar el verbo to be:

Ejemplo 1: She's studying English now. (Ella está estudiando inglés ahora)

Ejemplo 2: I'm studying English now. (Yo estoy estudiando inglés ahora)

Ejemplo 3: They're studying English now. (Ellos están estudiando inglés ahora)

Les pregunta a los alumnos: ¿Cuál es el orden de la oración?

A: la persona, el verbo to be y después el verbo con ing.

P: Very good. Ese verbo con ing es lo que está expresando el tiempo continuo.

A: (un alumno) ¿Siempre el verbo lleva la ing?

P: Sí, siempre. Es la terminación “ando” “endo” en español.

Luego, la docente anota las reglas de ortografía para algunos verbos:

- 1) DANCE → DANCING
- 2) STUDY → STUDYING
- 3) RUN → RUNNING

Luego explica la regla para cada caso: “Si un verbo terminan en “e” en infinitivo, le van a sacar esa “e” y después le agregan la ing. Si el verbo en infinitivo termina en “y” no la sacan y agregan la ing. Y, por último, si un verbo termina en consonante, vocal, consonante, tienen que duplicar la última consonante y después le agregan la ing”.

Todos escuchan con atención y miran el pizarrón. Les da unos minutos para que terminen de copiar en sus carpetas y pregunta si tienen dudas.

Por último, les propone hacer un ejercicio para practicar el tiempo verbal. El mismo lo tienen en el libro y se trata de completar cada oración con el correspondiente verbo to be y el verbo con ing para expresar el tiempo continuo. Comienza con el interrogatorio didáctico a medida que explica el ejercicio:

P: ¿Qué verbo TO BE uso si el pronombre es I?

A: am

P: ¿Y si el pronombre es He, She o It?

A: is (varios)

P: ¿Y con We, You, They?

A: are

P: OK. Very good. Entonces, lo que tienen que hacer en este ejercicio es prestar atención al pronombre para poner el verbo to be correspondiente y agregarle la ing al verbo que les aparece entre paréntesis. Y no se olviden de las reglas ortográficas que copiamos recién. ¿Entendieron?

A: ¡Siiii!

Luego, toca la campana entonces la profesora les pide que lo traigan hecho para la próxima clase.

### **Observación n°5 (Colegio X2)**

Ingresamos al aula con la docente. Los alumnos se encuentran sentados en sus bancos. La docente se acomoda en su escritorio y yo lo hago al lado de ella. Luego, la profesora pregunta si faltó alguien y algunos alumnos responden con los apellidos de algunos compañeros.

Después, la docente interroga:

P: ¿Quién se acuerda lo que dimos la clase pasada?

A: El presente continuo.

P: Very good! ¿Y para qué se usa ese tiempo verbal?

A: Para hablar sobre cosas que suceden en el momento.

P: OK. ¿Y cómo se forma?

A: (Algunos responden mirando sus apuntes). Verbo TO BE y el verbo que le sigue con “ing”.

P: Good. ¿Hicieron la tarea? ¿Quién quiere pasar al pizarrón a hacer el ejercicio?

Una alumna se ofrece y pasa al frente con sus apuntes en la mano. Algunos miran al pizarrón y otros hablan entre ellos. La docente pasa banco por banco tomando registro de quiénes hicieron la tarea anotando en su cuaderno.

Cuando la alumna termina de hacer el ejercicio en el pizarrón, la docente pregunta si alguno tiene alguna pregunta, si lo resolvieron igual y pide que se autocorrijan. Los alumnos parecen haber entendido el ejercicio porque ninguno preguntó nada.

Después, la profesora les dice que van a trabajar con el libro para hacer más ejercicios de práctica. Les aclara que necesitan ejercitar y aprender bien este tiempo verbal para luego poder ver la diferencia entre el pasado simple y el pasado continuo.

Les explica entonces, un ejercicio que tienen en el libro que es bastante similar al que hicieron de tarea. Pero en ese caso, se trata de un diálogo entre dos amigos en el que tienen que completar con los verbos en presente continuo. La profesora les permite trabajar de a pares. Los alumnos se ponen a trabajar con el ejercicio. El clima es relajado y los estudiantes hablan entre ellos mientras resuelven el ejercicio. La docente los monitorea caminando por toda el aula y atendiendo a las inquietudes de algunos.

Luego de algunos minutos, la docente elige a dos alumnos para que lean el diálogo y así poder chequear el ejercicio. Los alumnos comienzan con la lectura y la docente va interrumpiendo para preguntar si todos los demás lo resolvieron igual. Los alumnos que cometieron algún error parecen darse cuenta cuando sus compañeros leen. Lo noto por las expresiones en sus rostros.

Después, la profesora les aclara que va a presentar a continuación la forma negativa e interrogativa de dicho tiempo verbal ya que hasta el momento sólo habían trabajado con la forma afirmativa. Comienza a escribir en el pizarrón algunos ejemplos y preguntas (bastante similar a lo dado la clase anterior) para que los alumnos copien en sus carpetas.

Después de unos minutos, explica:

P: Fíjense en este ejemplo que está en forma negativa. ¿Por qué?

A: Porque está negado el verbo TO BE.

P: Good. ¿Y cómo niego el verbo TO BE?

A: ¿Agregando el not?

P: Yes, good. Esto ya lo saben de años anteriores. ¿Y el verbo con ing sigue estando?

A: Sí. Igual.

P: OK. Ahora quiero que se fijen en este ejemplo que está en forma interrogativa. ¿Notan algún cambio con respecto a la forma afirmativa y negativa?

A: Sí. Hay cambio de orden en las palabras.

P: OK. Very good. Recuerden que en inglés siempre hay cambio de orden en las palabras en las preguntas. ¿Y qué cambio de orden hay?

A: Se pone primero el verbo TO BE y después la persona.

P: OK. Excellent!

Después, les pide que copien los ejemplos para que queden asentados en sus carpetas y por último les pide que piensen tres ejemplos sobre ellos de lo que están haciendo en el momento: uno en forma afirmativa, otro en forma negativa y otro en forma interrogativa.

La mayoría se pone a trabajar, otros siguen copiando mientras hablan entre ellos. La docente va pasando banco por banco. Luego, toca el timbre y les pide que traigan los ejemplos hechos para la próxima clase.

### **Observación n°6 (Colegio X2)**

Ingreso al salón con la docente y saludamos a los alumnos. Mientras nos acomodamos, la profesora pregunta si hay alumnos ausentes y pregunta si pudieron terminar los ejemplos en presente continuo que les había pedido la clase anterior. Algunos responden que sí y otros se miran entre ellos de forma desinteresada y dando a entender que no habían hecho los ejercicios. La docente, como de costumbre, pasa banco por banco y toma registro de los alumnos que hicieron la tarea y cuestiona a los que no al hicieron.

Pide colaboración de algunos para que lean sus ejemplos. Varios se ofrecen y van leyendo sus ejemplos mientras la profesora los escucha con atención.

Cuando terminan de leer los voluntarios, la docente pregunta si les quedó alguna duda. Los alumnos que prestan atención (los identifico por el sector en el que se sientan) dicen que sienten que les falta practicar un poco más para lograr de entender el tema. Entonces la docente, atendiendo a la situación que se le presenta, decide darles más ejercitación.

Se acerca a sus notas y comienza a anotar en el pizarrón un ejercicio de práctica y les pide a los alumnos que copien en sus carpetas.

Se trata de un ejercicio similar al que estuvieron trabajando, para que completen con la forma correcta del verbo en presente continuo, pero esta vez, con las tres formas (afirmativa, negativa, interrogativa) combinadas en el mismo ejercicio.

Los alumnos copian (algunos) mientras otros siguen hablando de otras cosas. La profesora les hace reiterados llamados de atención.

Cuando terminan de copiar, algunos alumnos van llamando a la docente para que se acerque hasta ellos. Le preguntan dudas con respecto a la estructura y la docente acude a las explicaciones. Pude notar que no siempre explica de la misma manera y con las mismas palabras, sino que las va variando, intercalando y buscando los modos para llegar a la comprensión del alumno.

Después de unos minutos, pide la colaboración de algunos alumnos para que pasen al pizarrón a resolver los ejercicios.

Esta vez, parecen haber comprendido mejor ya que noté más seguridad en la resolución de los mismos. La profesora les pide que se autocorrijan y finalmente da la tarea para la próxima clase.