

LA DIDACTICA ESPECIAL DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. SU IMPACTO SOBRE LAS REPRESENTACIONES DE LOS ALUMNOS EN FORMACIÓN INICIAL.

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos pedagógicos han sido objeto de estudio de distintas ramas de la lingüística desde enfoques macro y micro contextuales y textuales. Sin embargo, el campo de la formación inicial - y especialmente el de los alumnos implicados en ella -no ha sido abordado tan profusamente desde esta perspectiva.

El ámbito de la formación inicial (FI de aquí en adelante) en Didácticas especiales en general y el de la Didáctica del inglés (DI) en este caso particular suele concebirse como espacio propedéutico, preparatorio o previo -a uno subsiguiente- y en este sentido carente de entidad propia o portador de una identidad que se actualizaría plenamente en una instancia posterior. Así, su lugar y significación en el continuo de la instrucción pedagógica se definiría no en función de sí mismo sino de un entorno siguiente disciplinarmente mejor constituido. Su impacto ha sido relativizado en virtud de la disfuncionalidad teoría-práctica en el marco de un diseño curricular aplicacionista -que sitúa la práctica sólo al final de la instrucción teórica- (Perrenoud, 1998) y, en tal sentido, se ha puesto en cuestión la validez de un andamio exclusivamente teórico como plataforma para la formación inicial.

En estrecha relación con lo expuesto, abordaremos el fenómeno de las representaciones o creencias de los alumnos, sus teorías subjetivas -producto de sus biografías escolares y académicas - cuyo valor intrasubjetivo y vitalidad debilitarían doblemente la naturaleza declarativa de los conocimientos recibidos durante el proceso de FI.

Es bien sabido que, en cualquier orden, la deconstrucción de una creencia -enraizada en un sistema coherente y subjetivamente funcional- es una tarea más ardua que la de su construcción. Es bien sabido también que tendemos a reproducir modelos, modalidades, estilos (complejos conductuales, en definitiva) a los que hemos estado expuestos o hemos frecuentado sistemáticamente. La vida escolar, académica, instruccional en general, configura tácitamente modos de concebir, aproximarse y construir conocimiento. Configura también modos de transmitirlo. Modos que se internalizan, se reifican, se convierten en creencias -no como elementos erráticos sino como engranajes en un todo funcional.

MARCO TEÓRICO

El impacto deseable de la FI -distanciada de los contextos inmediatos de actuación (Imbernón, 1994)- se enfrenta al vigor de las creencias o ideas previas de los alumnos. Éstas, aunque muchas veces construidas sobre concepciones erróneas, han resistido contrastaciones y falsaciones, y se resisten al cambio: se han vuelto elementos identitarios, de sustrato, idiosincrásicos y operativos para cada sistema conceptual. Se han vuelto “verdades”. Estas “verdades” constituyen, según Lakoff y Johnson (1986), la plataforma para nuestras acciones sociales y físicas cotidianas que nos permite funcionar en el mundo. “Verdades” que emergen a la conciencia, se comprenden y se cifran lingüísticamente sólo de modo parcial y proyectivamente, por vía metafórica.

Así las cosas, los alumnos ingresan a la FI equipados con un vasto y a veces altamente organizado repertorio ideacional respecto de qué es enseñar, qué es aprender, cómo se aprende, cómo se enseña, en este caso inglés como lengua extranjera en función también de cómo conciben la lengua en cuestión.

Los alumnos portan sus teorías, sus “verdades” y las codifican metafóricamente porque la metáfora como recurso cognitivo les permite establecer relaciones isomórficas parciales entre un dominio concreto -de fácil acceso- y un dominio abstracto -de difícil acceso. A modo de ejemplo, preguntémosnos por qué un alumno universitario próximo a iniciar su socialización profesional define -al ser consultado- la lengua inglesa como lengua extranjera en términos de un “portal”. Seguramente podría hacerlo en términos más académicos, más especializados, pero su elección es motivada. Por un lado, recupera de manera holística y sintética su experiencia personal y, por otro, proyecta propiedades propias de un dominio concreto (una vía de acceso) sobre otro de mayor complejidad y abstracción: una lengua.

Creemos que la metáfora lingüística nos permitirá correlacionar las teorías subjetivas de los alumnos manifestadas lingüísticamente y los objetivos que persigue la FI para poder evaluar el impacto de la segunda sobre las primeras.

Dado que creemos con Rodrigo et al. (1994:22) que “las personas no tienen acceso a sus teorías sino que ven la realidad a través de ellas”, nos proponemos, en primera instancia, develar discursivamente algunos supuestos subyacentes, constitutivos de las teorías personales de los alumnos al inicio y finalización de su ciclo de FI en DI a fin de constatar el grado de convergencia/divergencia respecto de la línea de formación en tres dominios básicos de experiencia relativos al área disciplinar: la concepción de inglés como lengua extranjera, la concepción de enseñanza del inglés como lengua extranjera, y la concepción de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Creemos poder predecir la aparición de metáforas lingüísticas como autoandamiaje cognitivo por la naturaleza difícilmente delineable de los dominios propuestos.

En el afán de rastrear y elucidar las “verdades” enunciadas por los alumnos, encontramos en el marco epistemológico experiencialista (Lakoff y Johnson, 1986) un punto de anclaje solidario de esta búsqueda interpretativa. El experiencialismo se distancia tanto de una concepción de verdad absoluta y objetiva que supone una racionalidad radical despersonalizada (objetivismo), como de una concepción de verdad dominada por la experiencia sensorial, intuitiva, individual, desestructurada y holista (subjetivismo). El experiencialismo se sitúa en algún punto intermedio entre estas posturas extremas y se define no por oposición a ellas sino por complementariedad con ellas. Supone una verdad u objetividad relativa a un sistema conceptual, una verdad dependiente de la comprensión la cual emerge de la interacción y negociación con el medio y con otros seres humanos. En virtud de la naturaleza de nuestros cuerpos y de nuestros medios culturales y físicos, estructuramos nuestra experiencia en términos de dimensiones naturales, y la recurrencia de la experiencia genera categorías que son *gestalts* experienciales las cuales definen la coherencia en nuestra experiencia. Nuestra comprensión directa depende de la percepción de la experiencia en tanto coherentemente estructurada en términos de estas *gestalts* (Lakoff y Johnson, 1986).

Sin embargo, según Lakoff y Johnson (1986), las dimensiones de nuestra experiencia que emergen naturalmente no son suficientes para delinear claramente varios de sus

aspectos -emociones, conceptos abstractos, actividad mental, prácticas sociales, etc.-, por lo cual los comprendemos en términos de otras entidades y experiencias. La esencia de la metáfora es comprender y experimentar algo en términos de otra cosa (Lakoff y Johnson, 1986); la metáfora nos permite comprender un dominio básico de experiencia (un todo estructurado dentro de nuestra experiencia) en términos de otro dominio básico de experiencia dado que, al decir de estos autores, el sistema conceptual humano está estructurado y definido metafóricamente. Sostienen también que la metáfora es una de nuestras principales herramientas para intentar comprender parcialmente aquello que no podemos comprender totalmente, y para comunicar parcialmente experiencias no compartidas aunque ancladas todas en nuestra estructuración natural, emergente, de ellas. Así, explican que un dominio fuente (generalmente bien delineado, más concreto) se proyecta isomórficamente sobre un dominio meta (generalmente no bien delineado, más abstracto) en virtud de las propiedades estructurales que comparten parcialmente, viabilizando y amplificando nuestra comprensión del dominio meta.

Entendemos que tanto la perspectiva experiencialista aquí esbozada como su principal interfase (entre dominios meta y fuente) cognitivo-lingüística -por lo que a nosotros nos interesa- nos permitirá sondear en los constructos personales de los alumnos.

METODOLOGÍA

Como dijimos, creemos que el análisis de las metáforas en los corpórea -constituidos por los textos de los alumnos- nos permitirá someter a análisis y develar algunos de los supuestos constitutivos del pensamiento de los estudiantes. Esto en el marco de una metodología cualitativa comparativa consistente con nuestro interés de utilizar la superficie intra e intertextual -sus isotopías léxicas- para descubrir las representaciones de los alumnos que funcionan como bases de verdad para sus futuras prácticas docentes.

El corpus que aquí emplearemos surge del contexto natural del ámbito académico. Se trata de producciones escritas de los alumnos pre y post FI en el género predeterminado ensayo en respuesta a una tarea de clase pre-especificada como no evaluativa. Entendemos que esta modalidad le confiere validez y confiabilidad a la recolección de datos aunque no generalizabilidad a los resultados en función del número reducido de textos analizados (10).

En cuanto a la metodología seleccionada para el análisis, hemos encontrado en la tipologización y el procedimiento exploratorio interpretativo propuesto por Lakoff y Johnson (1986) -en el marco del experiencialismo- un recurso empíricamente accesible, descriptivo y explicativo del fenómeno de la metaforización y su relevancia para dar cuenta del funcionamiento del sistema conceptual humano.

Integramos también a nuestro análisis de la metáfora el concepto de significado corpóreo e imaginativo (Johnson, 1987) según el cual conceptualizamos la experiencia -y la transmitimos- en términos de esquemas cinestésicos preconceptuales de imagen y fuerza.

Centrada en la metáfora específicamente lingüística, recortada de otras metáforas no verbales, Cameron (1999, 2003) nos provee de un acabado método para la

exploración, identificación de las metáforas, organización de los hallazgos y sistematización de los resultados que, si bien empleamos parcialmente, resulta de suma utilidad para la presente investigación.

Partimos pues de dos ideas clave: la relativización -registrada en la literatura pedagógica- del impacto de la FI sobre las representaciones de los alumnos en virtud de la desarticulación o alternancia simple teoría-práctica y, ligada a ella, el grado de permeabilidad a la FI de las representaciones de los alumnos que asumen entidad de verdades y se expresan lingüísticamente mediante una racionalidad imaginativa (Lakoff, 1986).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Transcribimos dos de los textos explorados, en los que se puede visualizar el tipo de análisis llevado a cabo y la naturaleza de los resultados obtenidos.

Texto 1 ¿Cómo concibes el inglés como lengua extranjera (LE), su enseñanza y aprendizaje?

Creo que no se trata de enseñar y aprender una lengua extranjera en su concepción de “idioma” sino que va más allá (1) de ello. Tiene que ver (2) con otros modos de pensar, con otros patrones culturales, otras costumbres, otras idiosincrasias, es decir, con enseñar una amalgama (3) de significados que actúan dinámicamente (4). Siempre vi (5) a una lengua como instrumento (6) de conocimiento en un amplio sentido, sea ésta inglés o cualquier otra; como una herramienta (7), o un portal (8) al mundo, y por qué no hasta como una ventaja (9). Esto es lo que me gustaría plasmear (10) y reflejar (11) en mis prácticas docentes, y vencer el obstáculo (12) “del dicho al hecho hay mucho trecho (13)”

1 Tiene significado espacial que usado con un verbo de movimiento es metafórico para referir al alcance de procesos socio-cognitivos (enseñanza y aprendizaje).

2 Tiene un significado sensorial que es metafórico para significar concebir, comprender.

3 Tiene un significado químico que es metafórico usado con *significados* para significar unión.

4 Tiene un significado de fuerza y movimiento que es metafórico para referir a *significados*.

5 Tiene un significado sensorial que es metafórico para significar concebir, comprender.

6 Tiene un significado relativo a la productividad laboral que es metafórico para referir a una lengua

7 Tiene un significado relativo a la productividad laboral que es metafórico para referir a una lengua.

8 Tiene un significado espacial de entrada y salida que es metafórico para referir a una lengua.

9 Tiene un significado de superioridad de condiciones físicas o económicas que es metafórico para referir a una lengua.

10 Tiene un significado de formación material que es metafórico para significar un proceso socio-cognitivo (enseñar).

- 11 Tiene un significado de transmisión a una superficie que es metafórico para referir a un proceso socio-cognitivo
- 12 Tiene un significado de supresión de restricción que es metafórico para significar un proceso socio-cognitivo (enseñar).
- 13 Tiene un significado de distancia física entre la palabra o la intención y la acción que es metafórico en este contexto para significar la distancia entre teoría didáctica y práctica docente.

Texto 2 ¿Cómo concibes el inglés como LE, su enseñanza y su aprendizaje?

Por un lado aprendemos la lengua con elementos (1) léxicos, la gramática de la misma, con su flexión verbal, y la relación de los elementos (2) que a través de un proceso nos llevarán (3) a la adquisición (4) de una destreza (5) para expresar la lengua que hemos estudiado. Por otro lado, al sumergirnos (6) en el aprendizaje también vemos (7) los elementos (8) culturales que construyen (9) la identidad del país(*) que utiliza la lengua. Tanto enseñar como aprender inglés conlleva procesos de interacción constructivos (10) en los que tanto el que enseña como el que aprende se enriquece (11) así como dure el aprendizaje o la enseñanza. Compartir (12) el conocimiento enseñando es una forma de valorizar (13) al prójimo brindándole (14) nuestro saber que incluye además nuestra forma de ser y de relacionarnos con los otros seres humanos. Aprender es un ejercicio de humildad (15) para quienes piensan como yo que la vida es aprendizaje (16).

(*) En "(...) la identidad del país que usa la lengua." *país* está usado metonímicamente en el lugar de las personas que hablan la lengua.

- 1 Tiene un significado partitivo que es metafórico para significar lexicón.
- 2 Tiene un significado de entidad discreta que es metafórico para referir a un continuo.
- 3 Tiene un significado de desplazamiento físico que es metafórico usado con *elementos* para significar aprender.
- 4 Tiene un significado de "tomar algo" que es metafórico para referir a un proceso socio-cognitivo (aprender).
- 5 Tiene un significado de habilidad física que es metafórico para referir a una lengua.
- 6 Tiene un significado espacial de colocar una entidad física dentro de un líquido que es metafórico para significar un proceso socio-cognitivo (aprender).
- 7 Tiene un significado sensorial que es metafórico para significar comprender.
- 8 Tiene un significado de entidad discreta que es metafórico para referir al continuo de la cultura.
- 9 Tiene un significado edilicio que es metafórico usado con *elementos culturales* para significar ser esencial (como los materiales lo son a la construcción).

10 Tiene un significado edilicio que es metafórico usado con *procesos interactivos* para referir a una actividad social productiva (como la mano de obra lo es a la construcción).

11 Tiene un significado monetario que es metafórico para significar un proceso socio-cognitivo (enseñar/aprender).

12 Tiene un significado de partir o dividir en partes que es metafórico usado con *conocimiento* y para referir a un proceso socio-cognitivo (enseñar).

13 Tiene un significado de adjudicar un precio que es metafórico usado con *prójimo* y para referir a un proceso socio-cognitivo (enseñar).

14 Tiene un significado de pasar algo de un punto a otro que es metafórico para significar un proceso socio-cognitivo (enseñar).

15 Tiene un significado de acción física o espiritual reiterada que es metafórico para significar un proceso socio-cognitivo (aprender).

16 Metáfora explícita para significar que la vida (en este contexto discursivo) es ensayo y error (*ejercicio*) y reconocer la propia ignorancia (*ejercicio de humildad*).

CONCLUSIÓN

Abrevamos la hipótesis de que el bajo impacto de la DI sobre las representaciones de los alumnos se origina en la no dialogicidad entre teoría y práctica que debilita la proceduralización de los conocimientos declarativos. En esta línea, sostenemos que la no contrastabilidad entre teorías subjetivas con saberes y prácticas disciplinares surgidos de los contextos concretos de actuación refuerza la cristalización de metáforas lingüísticas no solidarias del proceso académico-instruccional.

Convencionalizada, la metáfora emerge como recurso cognitivo preferencial - económico, claro y culturalmente legitimado- para comprender y textualizar la realidad. Desnaturalizarla parcialmente o conciliarla con modos innovadores de concebir la experiencia puede suponer un ejercicio sistemático de la metacognición, con lo cual nos inclinamos a pensar que una intervención pedagógica basada en el entrenamiento de estrategias metacognitivas puede instanciar un conflicto entre lo aprendido, lo pensado y lo efectivamente textualizado que desestabilice lo pensado en función de lo aprendido y esta relación se re-represente y re-textualice.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente" en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.):/Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica./ Madrid: Akal.

Area Moreira, M. Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. En <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologíaeducativa/doc-ConcepMed.htm> (junio 2005)

Cabero Almenara, J. (1999) Tecnología Educativa. Madrid: Síntesis.

Cameron, L. (2003). Metaphor in Educational Discourse. London: Continuum.

Cameron, L.& Low, G. (Eds.), (1999) Researching and Applying Metaphor. Cambridge: Cambridge University Press.

Carr, W. (1995). Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación educativa crítica. Madrid: Morata

Carr, W. y Kemmis, S. (1986) Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. J. A. Bravo. Martínez Roca (S.A.), Barcelona. 1988.

Cortina, A. (1996) El Quehacer Etico. Guia para la Educación Moral. Aula XXI. Madrid: Santillana.

Davini, C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As: Paidós.

Davini, María Cristina (1996): Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales En Corrientes Didácticas Contemporáneas, Camilloni y otros. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. Terigi, F. (1997) La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Cuestiones de Educación. Bs. As.: Paidós.

Diker, G. Terigi, F. (1997) La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Cuestiones de Educación. Paidós. Bs. As., Argentina.

Ellis, R. (1997) Second Language Acquisition. Oxford: OUP.

Imbernón, F. (1994), La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional, Barcelona: Graó (Biblioteca del Aula).

Johnson, M. (1987) The Body in the Mind. Chicago: the University of Chicago Press.

Kramsch, C. ([1993] 1994) Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), Metaphor and Thought (2nd ed.) New York: Cambridge University Press.

Lantolf, J. (2000). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Linston, D. . y Zeichner, K. (1990) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.

Perrenoud, Philip (1994) "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible" en In Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM pp. 25-31. (Traducción Gabriela Diker)

Rose, K. y Kasper, G. (2001) Pragmatics in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Terhart, E. "Formas de saber pedagógico y acción, o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?" En: Revista Educación, N° 284. Teorías de la formación del profesorado. Madrid. Sepr/dic. 1987

Varela, F. (1990) Conocer, Las Ciencias Cognitivas: Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa.

Zeichner, K. "El maestro como profesional reflexivo". En: Cuadernos de Pedagogía N° 220 El profesorado ¿Cómo se forman? España. Diciembre 1993 (pp44-50)

Zeichner, K. y Liston, D. "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En. Desarrollo Profesional del Docente: política, investigación y práctica. Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. (ed.) Madrid. Akal. 1999.