

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

**EI DOCENTE COMO MEDIADOR EN EL PROCESO TRANSACCIONAL DE
LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE L2: UN ESTUDIO DE
CASO MULTICASO EN LOS COLEGIOS FUNDACIÓN GIMNASIO LOS
PORTALES Y COLEGIO COLOMBO-HEBREO DE BOGOTÁ**

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciadas en Lenguas Modernas**

**Laura Rodríguez Mejía
Juana Silva Puerta**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.**

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

**EI DOCENTE COMO MEDIADOR EN EL PROCESO TRANSACCIONAL DE
LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN LA CLASE DE L2: UN ESTUDIO DE
CASO MULTICASO EN LOS COLEGIOS FUNDACIÓN GIMNASIO LOS
PORTALES Y COLEGIO COLOMBO-HEBREO DE BOGOTÁ**

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciadas en Lenguas Modernas**

**Laura Rodríguez Mejía
Juana Silva Puerta**

**Asesora:
Luz Aydee Murcia Y.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.**

RESUMEN

A raíz de la discrepancia identificada por las investigadoras entre el uso de la literatura en las clases de inglés L2 y el valor que la teoría le da a la misma, el objetivo de este trabajo de grado es caracterizar y comparar las prácticas pedagógicas mediante las cuales se busca integrar la literatura en las clases de inglés L2 de secundaria.

Para lograrlo se llevó a cabo un estudio de caso multicaso en las instituciones Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo en el que se estudiaron las prácticas pedagógicas de seis docentes de secundaria con el fin de evaluar de qué manera las posturas de lectura, las hipótesis de enseñanza de inglés L2 y los perfiles de cada profesor, contruidos a partir de la teoría existente acerca de conocimiento de los contenidos, preparación docente, personalidad, estilo de enseñanza y autoridad, posibilitan o no la lectura de textos literarios como una experiencia potencialmente estética, significativa, crítica y liberadora.

Para la recolección de información y su posterior análisis se utilizaron entrevistas, diarios de campo, encuestas y tablas comparativas que permitieron deducir que en casos en los que la literatura se presenta de forma extensiva y creativa en la clase de inglés L2, puede no sólo favorecer el aprendizaje de una segunda lengua sino también fomentar el aprendizaje significativo y propiciar un ambiente favorable para el desarrollo de pensamiento crítico.

Descriptor: enseñanza de inglés y literatura, experiencia estética, estudio de caso multicaso, perfil del docente, aprendizaje significativo, pensamiento crítico.

ABSTRACT

Because of the discrepancies identified by the researchers between the use of literature in the ESL (English Second Language) classroom and what the theory actually says about it, this dissertation aims to characterize and compare the pedagogical practices through which literature is sought to be included in the ESL high school classroom. To accomplish it, the researchers did a multicase case study in *Fundación Gimnasio los Portales* and *Colegio Colombo-Hebreo*, where the pedagogical practices of six high school teachers were studied in order to evaluate how their attitude towards reading, their ESL teaching hypothesis and each of their profiles, based on the existing theory about subject knowledge, teacher training, personality, teaching styles and authority, enable or not the reading of literary texts as a potentially aesthetic, meaningful, critical and liberating experience.

In order to collect the information for its latter analysis the researchers used field notes, surveys and comparative charts that allowed them to infer that in cases in which literature was presented extensively and creatively in the ESL classroom, not only does it favor second language acquisition, but it also promotes meaningful learning contributing to create an environment in which critical thinking can be nourished.

Key Words: English Language Teaching and literature, aesthetic experience, multicase case study, teacher profile, meaningful learning, critical thinking.

Agradecimientos:

En primer lugar, quisiéramos agradecer a nuestra asesora, Luz Aydee Murcia, por toda la dedicación y el compromiso con este trabajo de grado, pues sus aportes e indicaciones fueron de vital importancia para nosotras. Fue un placer compartir y aprender con ella durante este año.

También quisiéramos agradecer muy especialmente a las directivas, profesores y estudiantes de los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo, quienes nos abrieron las puertas y nos brindaron su apoyo para poder llevar a cabo esta investigación.

Finalmente, quisiéramos agradecer a nuestros padres, familiares y amigos que nos han apoyado y ayudado, acompañándonos durante todo el proceso.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	10
ABSTRACT	11
Tabla 1 tomada de Sampieri (2010)	15
1. Introducción.....	16
2. Planteamiento del problema	17
3. Justificación.....	20
4. Contexto colegios	21
4.1 Colegio Colombo-Hebreo	21
4.2 Fundación Gimnasio los Portales	23
5. Pregunta de investigación	25
6. Objetivos.....	25
6.1 Objetivo general.....	25
6.2 Objetivos específicos.....	25
7. Marco de antecedentes	26
8. Marco metodológico.....	30
8.1 Tipo de investigación.....	30
8.2 Método de investigación	30
8.3 Instrumentos	33
9. Marco teórico.....	33
9.1 Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2	34
9.1.1 La lectura transaccional de textos literarios	35
9.1.2 Lectura de textos literarios en la clase de L2.....	41
9.2 El docente como mediador.....	47
9.2.1 Lo que el docente lleva a la clase	47
9.2.2 Práctica pedagógica.....	52
9.3 Pensamiento crítico	59
9.3.1 Definición	59
9.3.2 ¿Por qué pensar críticamente?.....	62
9.3.3 ¿Qué se necesita para ser pensadores críticos?	63
10. Análisis y discusión	66

10.1 Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2	69
10.1.1 Colegio Colombo-Hebreo	70
10.1.2 Fundación Gimnasio los Portales.....	81
10.2 El docente como mediador.....	89
10.2.1 Lo que el docente lleva a la clase	90
10.3 Práctica pedagógica.....	104
10.3.1 Estilo de enseñanza.....	104
10.3.2 Autoridad	117
10.4 Pensamiento crítico	126
10.5 Control curricular.....	134
10.5.1 Colegio Colombo-Hebreo.....	134
10.5.2 Fundación Gimnasio los Portales.....	134
11. Conclusiones.....	135
12. Implicaciones pedagógicas	137
13. Limitaciones.....	138
14. Alcances	138

Tablas

Tabla 1 tomada de Sampieri (2010)	32
Tabla 2	34
Tabla 3	34
Tabla 4	34
Tabla 5 tomada de Rosenblatt (2010)	38
Tabla 6 adaptada de Ausubel (2005)	53
Tabla 7	68
Tabla 8	68
Tabla 9	68
Tabla 10	69

“When I read I *volar*.”

(Estudiante de grado octavo, Colegio Colombo-Hebreo)

“[Nos gusta el método porque] es más libre. Y siendo más libre uno aprende más.”

(Estudiante de grado noveno, Colegio Colombo-Hebreo)

1. Introducción

La motivación para desarrollar el presente trabajo de grado surge debido al contacto que las investigadoras han tenido con la literatura en lenguas extranjeras durante su proceso de formación escolar y universitaria, con los beneficios que reconocieron al incorporar la obra literaria a su proceso de aprendizaje de lengua y con el papel fundamental de los docentes para favorecer dicho contacto en una lengua extranjera.

Dichos beneficios intuidos por las investigadoras encontraron respaldo teórico en las posturas de Bonilla y Del Campo (2008), Carter (2007), Carter, Brumfit, (1991), Carter (2007), Collie & Slatter (1990), Fillola (2004), Grundy y Bassnet (1995), Hill (1986), Cengizhan (2010) y Krashen (2013), quienes identificaron las ventajas de que el docente incorpore la literatura dentro de la clase de lengua; sin embargo, ni durante el periodo de formación docente en la Licenciatura ni dentro de las clases de inglés como L2 que ofrece la carrera, la literatura ha tenido el suficiente protagonismo o se ha explorado como un componente válido dentro de la clase de L2.

Debido a esta situación se decidió explorar la forma en la que la literatura puede hacer parte de la clase de inglés L2 en el Colegio Colombo-Hebreo y en la Fundación Gimnasio Los Portales, dos instituciones en las cuales se detectó que ésta hacía parte del currículo.

En cada institución se hizo una observación durante un año de las prácticas pedagógicas de seis docentes de secundaria, tres por cada una de ellas y, por medio de entrevistas, Diarios de Campo y encuestas de caracterización, se buscó

elaborar el perfil de cada docente, teniendo en cuenta su conocimiento de los contenidos, su preparación en docencia, su personalidad y su estilo de enseñanza, su modelo de autoridad, haciendo especial énfasis en la forma como todos estos aspectos repercuten en la incorporación de la literatura en la clase de inglés L2 y en el fomento de una conexión de tipo transaccional de los estudiantes con el texto literario.

También se llevaron a cabo entrevistas con estudiantes de cada curso para determinar el impacto que cada enfoque podía tener en los grupos.

Luego del período de observación se llevó a cabo un análisis en el que se evidenció que los casos en los que la literatura se abordaba desde una perspectiva estética y en los que el profesor se valía de ese recurso para elaborar actividades en las que los estudiantes pudieran reflexionar y resolver problemas a partir del texto, la literatura no sólo favoreció el aprendizaje significativo de una segunda lengua (inglés), sino que también propició el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

2. Planteamiento del problema

El problema desde el cual surge este trabajo de grado parte de la formación escolar de ambas investigadoras, quienes durante esa etapa tuvieron un contacto consistente con la literatura, tanto en una primera lengua como en lenguas extranjeras gracias a docentes que hicieron posible dicho contacto, y percibieron en ella un valor que va más allá de lo puramente lingüístico.

Las investigadoras se percataron del valor que había tenido para ellas la lectura de textos literarios dentro y fuera del salón de clase, no sólo como un componente de aprendizaje de lengua sino como una vía de exploración estética del conocimiento mediante la cual podían acercarse al aprendizaje de forma significativa y reflexionar críticamente sobre su contenido.

Sin embargo, durante las clases de la Licenciatura, las investigadoras se percataron de que muchos de sus compañeros parecían no haber tenido tal acercamiento a la literatura y por esa razón decidieron hacer una encuesta a 40

estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de diversas edades y semestres, procedentes de instituciones educativas bilingües nacionales e internacionales.

Después de responder a una encuesta informal, un 38,4% admitió no haber tenido contacto con la literatura en la clase de lengua extranjera durante su formación escolar. En cuanto al 61,5% restante, las personas entrevistadas confirmaron que la literatura, si se abordaba de algún modo, era vista sólo en textos especializados (25%), como una herramienta de comprensión de lectura (17,8%), de aprendizaje de gramática (14,2%) o de adquisición de vocabulario (25%). Sólo un 17,8% consideró que sus profesores utilizaban la literatura de forma diferente, mediante debates, obras teatrales, dibujos, etc. y que la habían aprovechado no sólo para aprender una segunda lengua sino también para aprender de forma significativa y para pensar críticamente (Anexo 1).

Los resultados de esta encuesta sirvieron para confirmar las percepciones de las investigadoras y para evidenciar una situación preocupante dentro de la Licenciatura, pues de acuerdo con la evidencia los estudiantes que ingresan a la carrera no han tenido un contacto significativo con la literatura y por lo tanto se han perdido de un componente esencial en el aprendizaje de lenguas.

A este hecho se suma la preocupación de las investigadoras por la situación de los estudiantes que, luego de entrar a la Licenciatura con un limitado acercamiento a los textos literarios, no parecen encontrar en las clases que ofrece la carrera una manera de reconocer el valor de los textos literarios dentro de la clase de lengua.

Ya que ambas investigadoras son estudiantes de doble programa y cursan también la carrera de Estudios Literarios, han continuado y ampliado su acercamiento a la literatura, confirmando también los aportes de la misma a su formación integral mediante el estudio de las teorías de varios investigadores que han abordado el tema y han defendido el papel que cumple la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera (Bonilla, Del Campo, 2008), (Carter, 2007), (Carter, Brumfit, 1991), (Carter, 2007), (Collie & Slatter, 1990), (Fillola, 2004), (Grundy & Bassnet, 1995), (Hill, 1986), (Cengizhan, 2010), (Krashen, 2013).

Todos los autores mencionados afirman que la literatura es un componente valioso dentro de la clase de L2 dado que brinda material auténtico, enriquece la cultura de los estudiantes, implica un compromiso personal, ayuda a los estudiantes a encontrarse a sí mismos gracias a las experiencias de los demás, permite la experiencia estética y abre posibilidades para que el estudiante se motive y descubra las posibilidades lingüísticas desde la lectura.

No obstante lo anterior, las investigadoras identificaron que el programa de la Licenciatura no parece reconocer el valor que se le atribuye a la literatura, pues en las clases del componente de pedagogía, en las cuales se abordan las corrientes metodológicas y herramientas que les servirán a los estudiantes en sus futuras prácticas pedagógicas, la literatura no parece ocupar un lugar relevante y no se aborda de forma extensa. Del mismo modo, en las clases de inglés y francés, obligatorias para la carrera, sólo hay registro de un profesor que hubiera abordado la literatura como centro de su clase y se hubiera valido de ella de forma extensa y significativa.

Al transportar esta preocupación al plano nacional, las investigadoras observaron que la literatura tampoco ocupa un lugar importante dentro de los parámetros propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de una lengua extranjera. Al consultar los *Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros*, documento del Ministerio de Educación Nacional en el que se dan seis sugerencias metodológicas para seguir dentro de la clase de lengua, se vio que cinco de ellas no abordan la literatura en absoluto (*Communicative Language Teaching, Total Physical Response, Natural Approach, Task-Based Learning, y Enseñanza enfocada en el contenido académico*). Sólo una de las corrientes recomendadas (*Whole Language*) habla de la literatura como un elemento que "...tiene un papel primordial en el aprendizaje de lenguas" (Ministerio de Educación Nacional, 2011), pero dejando en claro que su función es otorgar una serie de opciones "...de las que se derivan muchos de los aspectos lingüísticos que más tarde se desarrollarán en clase" (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

De lo anterior se podría deducir que, a pesar de que la teoría existente respalda las múltiples cualidades de la literatura dentro del salón de clase, sólo parece ser tomada en cuenta por el Ministerio de Educación como un pretexto para el aprendizaje de los componentes de la lengua (writing, reading, listening, speaking, vocabulary y grammar).

A partir de estos hechos problemáticos, se llegó a la conclusión de que era necesario observar casos específicos que dieran cuenta de distintas maneras en las que los docentes pueden manejar la literatura al interior de las clases de inglés como L2 y los alcances que tiene el manejo que se le da en cada caso. Por lo tanto, teniendo en cuenta la oportunidad que ofrece la carrera para hacer una práctica pedagógica en una institución educativa, se optó por escoger dos instituciones en las que la literatura hiciera parte del currículo de la clase de inglés, a saber, Colegio Colombo-Hebreo (de ahora en adelante CCH) y Fundación Gimnasio los Portales (de ahora en adelante GP).

3. Justificación

El presente trabajo de grado es relevante debido a que el tema que aborda, como se vio en el marco de antecedentes, no ha sido explorado con la suficiente profundidad en casos específicos en el contexto nacional, a pesar de las ventajas señaladas en la teoría.

Además, los resultados de este ejercicio investigativo podrían ser relevantes para la Licenciatura por dos razones. En primer lugar, a pesar de que en la carrera se integra el componente de inglés como L2, la literatura tiene poco protagonismo dentro de las clases; por tanto, este estudio podría indicar a la carrera un elemento que se está perdiendo dentro del componente de inglés y que podría ser muy útil para el proceso de aprendizaje de la lengua de los futuros licenciados. En segundo lugar, el resultado de esta investigación podría abrir la posibilidad de integrar el uso y la formación en literatura dentro del componente de pedagogía de la Licenciatura, para así lograr que los futuros docentes puedan valerse de ella dentro de sus clases.

Finalmente, las conclusiones que se deriven de este trabajo de grado serían relevantes para las dos instituciones en las que se llevó a cabo el estudio de caso, puesto que les permitiría reflexionar sobre el papel que tiene la literatura dentro de las clases que imparten y valorar los distintos acercamientos que cada docente plantea con respecto a la misma para favorecer tanto el proceso transaccional de lectura como el aprendizaje de una L2.

4. Contexto colegios

La investigación se llevará a cabo en dos colegios privados de Bogotá: la Fundación Gimnasio Los Portales y el Colegio Colombo Hebreo. Se consideró que estas dos instituciones son espacios relevantes para la investigación debido a que en ambas la literatura tiene un papel importante en el currículo de la clase de inglés como lengua extranjera.

Las dos instituciones escogidas son privadas, de Bogotá, de calendario B, cubren todas las instancias (desde preescolar hasta once grado) y tienen un ICFES muy superior. En ambos casos las familias de los estudiantes tienen cierta injerencia en la toma de decisiones de temas concernientes al colegio.

4.1 Colegio Colombo-Hebreo

La primera institución es el Colegio Colombo Hebreo, que se caracteriza por ser trilingüe (hebreo e inglés) y mixto. Según su PEI, el colegio "está comprometido con la formación integral de niños, niñas y adolescentes, intelectualmente competentes y autónomos, capaces de relacionarse con el mundo a través de valores éticos, vivencias judaicas y conocimientos científicos y humanistas." (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 3).

Para lograrlo, el CCH fundamenta su PEI en cuatro pilares fundamentales: la educación en valores y principios del judaísmo, la formación para la excelencia académica que pretende "desarrollar las habilidades y destrezas de pensamiento en un ambiente de aprendizaje estimulante y significativo" (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 2), la formación para la ciudadanía y el desarrollo de una personalidad sana.

Con respecto a los principios cognitivos que fomenta el colegio, el PEI recalca la importancia de que los estudiantes se hagan preguntas y generen propuestas creativas, sin deslegitimar el valor de la memorización como herramienta para “desarrollar habilidades más complejas” (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 5). También se le da importancia a la reflexión metacognitiva luego de cada aprendizaje y al error como etapa necesaria para mejorar.

Además, el PEI del CCH tiene en cuenta tres enfoques que deberían regir los procesos de enseñanza dentro de la institución. En primer lugar se tiene en cuenta la Enseñanza para la Comprensión, un enfoque “desarrollado por investigadores del Proyecto Zero de la Escuela de Educación de Harvard” (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 6) con el cual se busca cumplir con las metas de enseñanza que persigue la institución. En segundo lugar se tiene en cuenta el Aprendizaje Cooperativo, “desarrollado por los doctores Johnson y Johnson de la Universidad de Minnesota” (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 7) que busca ir más allá del trabajo en grupo para que el estudiante desarrolle un sentido de responsabilidad. Por último, el PEI tiene en cuenta el sistema propuesto por Horaa Mutemet en el que “a través de consignas se establecen los desempeños de comprensión” (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 7).

Con respecto a la dinámica de clase, el PEI recomienda a los profesores revisar qué va a estar haciendo el estudiante durante la clase, pues “si está discutiendo, consultando fuentes, escribiendo y leyendo; si está pensando activamente, entonces vamos por buen camino. Si lo que predomina es el estudiante sentado, callado, mirando el tablero y oyendo al profesor, entonces es el momento de planear algo diferente.” (Colegio Colombo Hebreo, 2012, pág. 6).

Con respecto al área de enseñanza de inglés, la planta de Secundaria está conformada por tres docentes que se encargan de los cursos sexto a once. Cada docente está a cargo de la planeación de cada una de las clases, la cual debe incluir la lectura de uno o dos libros por año y la elaboración de proyectos comunes del área de inglés de secundaria (el Spelling Bee Contest o las obras de teatro para el English Day, por ejemplo). Además, dentro de la planeación

estratégica del área para el año 2012-2013 se destaca la interacción de los estudiantes con ambientes reales de uso de la lengua

En el Colegio Colombo-Hebreo (CCH) se observó a tres profesores (PROFESOR CCH2, PROFESORA CCH1 y PROFESOR CCH3). PROFESOR CCH2 dictaba clases en sexto (21 estudiantes) y séptimo (20 estudiantes); PROFESORA CCH1 dictaba clases en octavo (19 estudiantes) y noveno (11 estudiantes), y PROFESOR CCH3 dictaba clases en décimo (15 estudiantes) y once (14 estudiantes)

El libro de texto para la clase de inglés en CCH es *Elements of literature*; sin embargo, cada profesor puede escoger novelas y textos complementarios que considere relevantes para la clase. Durante el año escolar 2012-2013, PROFESOR CCH2 trabajó las novelas *Wilderness* de Roddy Doyle con sexto grado y *The Whale Rider* de Witi Ihimaera con séptimo grado; PROFESORA CCH1 optó por las novelas *Marcelo in The Real World* de Francisco X. Stork para leer con noveno grado, mientras que con octavo leyó *Hatchet* de Gary Paulsen, y finalmente, PROFESOR CCH3 leyó *The Red Badge of Courage* de Stephen Crane y algunos de los cuentos de *Sherlock Holmes* de Sir Arthur Conan Doyle.

4.2 Fundación Gimnasio los Portales

La segunda de las instituciones escogidas es el colegio femenino Fundación Gimnasio los Portales, cuyo PEI la identifica por fomentar valores católicos y guiarse por ideales humanistas. En cuanto a su organización, el colegio se caracteriza por tener grupos de máximo 20 estudiantes por grado y en promedio tres grados por nivel.

En cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros, el colegio, a partir del año escolar 2012-2013, integró en la misma clase la enseñanza de la gramática y de la literatura, tanto en primaria como en secundaria. El colegio se guía por las metodologías de *Collaborative learning*; por lo tanto, la mayoría de las actividades de las clases son trabajos en grupos (Fundación Gimnasio los Portales, 2012). Además, en el documento Gimnasio Los Portales English Department General Program 2012-2013 se aclara que:

Understanding a language's cultural context is pivotal in acquiring real command of said language; therefore Los Portales' students will study classic and contemporary literature as well as poetry and non-fiction pieces in order to gain awareness and familiarity with the world vision proper of the English speaking communities, their unique lifestyle and behavioral patterns. (Fundación Gimnasio los Portales, 2012)

En concordancia, se presupone que el colegio busca fomentar en sus estudiantes el gusto por la lectura de textos literarios en inglés.

En cuanto a las competencias que se espera las estudiantes adquieran durante su aprendizaje de inglés, el documento Gimnasio Los Portales English Department General Program 2012-2013 dice lo siguiente:

...students will be able to: (...)

iv. Use language to express aesthetic and personal responses by responding to personal situations and events in selections, by responding to the personal, social, cultural and historical significance of selections or personal experiences; and by responding critically and creatively to selections or personal experience.

(Fundación Gimnasio los Portales, 2012)

La preparación de las clases de inglés es llevada a cabo por dos profesores que son los encargados de cada nivel. Cada curso, desde sexto hasta once, tiene dos profesores de inglés encargados. Otra característica importante es el interés del colegio por fomentar la implementación de nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés: cada curso cuenta con un blog donde el profesor sube la información y las instrucciones para trabajos que tendrán aplicación en las sesiones de clase.

En la Fundación Gimnasio Los Portales (GP) se observó a tres profesores (PROFESOR GP1, PROFESORA GP3, PROFESORA GP2). PROFESORA GP3 dictaba clase en 7a (19 estudiantes), 7b (18 estudiantes) y 8a(19 estudiantes) y estaba a cargo de la planeación de 7; PROFESORA GP2 dictaba clase en 8b y 8c(18 estudiantes) y 9a(19 estudiantes) y estaba a cargo de la planeación de 8, y PROFESOR GP1 dictaba clases en 9b(19 estudiantes), 10^a (19 estudiantes) y 10b(20 estudiantes) y estaba a cargo de la planeación de 9.

Los profesores del área de inglés usan el libro *Elements of literature*, al igual que el CCH, pero a diferencia de este lo usan como único libro texto y el currículo se estructura a partir de él. Dando como resultado la lectura de un promedio de 6 o 7 historias cortas y 6 o 7 fragmentos de historias más largas.

5. Pregunta de investigación

De las reflexiones mencionadas anteriormente surge la pregunta de investigación que este trabajo de grado intenta responder: *¿De qué manera los profesores de inglés de secundaria de las instituciones Colegio Colombo Hebreo y Fundación Gimnasio los Portales manejan la literatura en las clases de inglés, y qué alcances tiene el manejo que cada profesor hace de ella de modo que resulte en una experiencia potencialmente estética, significativa, crítica, liberadora?*

6. Objetivos

6.1 Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas mediante las cuales se busca integrar la literatura en las clases de inglés L2 de secundaria en los colegios CCH y GP, y sus alcances más allá del uso instrumental de la literatura.

6.2 Objetivos específicos

- 1)** Identificar y comparar las prácticas de lectura de textos literarios en las clases de inglés L2 de secundaria en los colegios CCH y GP.
- 2)** Identificar y comparar los perfiles de los docentes de inglés L2 de secundaria en los colegios CCH y GP.
- 3)** Evaluar de qué manera las posturas de lectura, las hipótesis de enseñanza de inglés L2 y los perfiles de los profesores de L2 de secundaria en los colegios CCH y GP posibilitan la lectura de textos literarios como una experiencia potencialmente estética, significativa, crítica y liberadora.
- 4)** Identificar y comparar las posturas institucionales de los colegios CCH y GP con respecto al control del currículo de las clases de inglés de secundaria.

7. Marco de antecedentes

Para el desarrollo de este trabajo de grado se tuvieron en cuenta las investigaciones de estudio de caso que se han llevado a cabo sobre la relación entre la literatura y la clase de L2. La mayoría de estos proyectos se enmarcan en el ámbito universitario, ya que los investigadores trabajaban en mismas universidades que fueron objeto de su investigación (Janopoulus, 1986), (Robb and Susser, 1989), (Rodrigo, 1995), (Manson and Krashen, 1997), (Rojas and Vida, 2008). Los pocos casos en los que se hacen estudios en colegios, estos se desarrollan en países de Europa, Asia y Norteamérica (Elley and Mangublan, Fiji, 1981), (Hafiz and Tudor, Inglaterra, 1989), (Hafiz and Tudor, Pakistán, 1990), (Elley, Singapur, 1991), (Lai, Singapur, 1993), (Pantaleo, Canadá, 2001). Por el momento, no se han encontrado estudios de caso en colegios a nivel nacional en los que se describa la situación de una institución educativa particular donde la literatura tenga una incidencia no instrumental en la clase de L2.

Puntualmente, para el marco de antecedentes se tuvieron en cuenta seis investigaciones que abordan la relación entre lengua y literatura en el aula de clase. Las dos primeras (Paran, 2008 y Carter, 2007) elaboran un completo estado del arte en el que se reseñan las principales investigaciones de los últimos 20 años con el que se puede comprender hasta dónde ha avanzado la investigación en este campo.

Las siguientes dos investigaciones (Davidheiser, 2007 y Yanez-Prieto, 2008) presentan propuestas puntuales para la inclusión de la literatura de formas creativas y novedosas dentro del aula de clase y son útiles como ejemplos de la planeación creativa del currículo.

Finalmente, se consideró la tesis de Maestría de la profesora Nancy Agray (2000), en el que se plantea la relación entre lengua y literatura para el aprendizaje de una L2 en el marco de la clase de español para extranjeros de la Licenciatura. Por último, se revisó la tesis de grado del año 2011 de Andrea Liset Meneses Guerrero que se enmarca en el contexto nacional, local de la ciudad de Bogotá.

Se comenzará por presentar, *The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey*, un estudio de Amos Paran (2008) en el que se hace una revisión de varios estudios sobre el rol de la literatura en el aprendizaje y la enseñanza de un idioma extranjero. Su estudio se desarrolla a partir de cinco grandes apartados en los que aborda temas como el rol de la literatura en el aprendizaje y la enseñanza desde la teoría y la investigación; la contribución de la literatura en el aprendizaje de una lengua; la visión de los profesores y los estudiantes; las implicaciones de las prácticas de algunos docentes en los enfoques y los métodos, y la ampliación del currículo.

Dentro de estos apartados se encontraron posiciones en contra y a favor del uso de la literatura en la clase de lenguas, y sugerencias para futuras investigaciones que quieran ampliar el conocimiento en estos campos. Una de las sugerencias más importantes y relevantes para este trabajo de grado es la observación de casos específicos donde se use la literatura en el aula de clase para comprobar lo que se ha planteado en la teoría.

El texto de Ronald Carter (2007), *Literature and language teaching 1986-2006: a review*, es también un estado del arte, cuyo objetivo principal es revisar las tendencias y las contribuciones más importantes en el campo de la literatura y la enseñanza de la lengua durante el período comprendido entre 1986 y 2006. El autor busca dar respuesta a dos interrogantes fundamentales: qué es la literatura y cómo debe ser enseñada. Para lograr esto, divide su revisión en dos apartados.

En el primero, *Literatura y Lengua*, Carter aborda cuestiones relativas a la teoría literaria (la adhesión a un canon y la variedad de textos en el currículo), a la historia de la relación entre lengua y literatura y al contexto específico de la literatura en inglés. En el segundo apartado, *Literatura y Educación*, Carter se enfoca más en la estilística y en la literatura inmersa en la práctica docente en contextos de segunda lengua.

Por último, Carter exhorta a los investigadores a expandir más la búsqueda empírica dentro de los salones de clase y a verificar la teoría de los procesos pedagógicos con evidencia verificable encontrada en la práctica. Esta conclusión

es la que une la investigación de Carter con este proyecto, pues coincide con el objetivo de este trabajo de grado.

A continuación se presentan las investigaciones que exponen las diferentes formas de crear una interacción entre lengua y literatura en el aula de clase.

En primer lugar, se destaca el trabajo de grado de María del Carmen Yanez-Prieto (2008) para recibir el título de Doctora en Filosofía de la Pennsylvania State University: *On literature and the secret art of (im)possible worlds: teaching literature through language: A dissertation in Spanish*, ya que aborda diferentes relaciones entre la literatura y el lenguaje.

La primera parte del trabajo aborda la teoría y explora la separación de la lengua y la literatura, los conceptos que derivan de cada uno y sus formas de enseñanza. Al final de esta sección, la autora esboza los principios de la enseñanza de la literatura a través de la lengua. La segunda parte de la investigación se centra en la práctica y presenta algunas actividades, unidades, materiales, tareas y demás componentes que se desarrollaron durante el curso “La literatura a través del lenguaje” dictado en la Universidad de Pensilvania. Por último, se presentan los resultados, el análisis y el impacto del curso.

Este trabajo es relevante para el desarrollo de este proyecto, ya que parte del supuesto de que literatura y lengua no deberían abordarse por separado.

Otro trabajo en el que se explora la relación entre lengua y literatura de forma concreta es el artículo de James C. Davidheiser, del 2007, *Fairy Tales and Foreign Languages: Ever The Twain Shall Meet*, en el que el autor expone los resultados y sus opiniones en torno a la inclusión de los cuentos de hadas en la instrucción de un idioma extranjero. Las actividades y las reflexiones presentadas son producto de dos de sus cursos en la Universidad del Sur de Sewanee en Tennessee en alemán avanzado. Antes de adentrarse en sus reflexiones, el autor habla sobre los cuentos de hadas europeos y de las enseñanzas que se obtienen de ellos, independientemente del idioma materno de los estudiantes.

El autor afirma que es posible usar su metodología en la instrucción de cualquier idioma extranjero con sus debidas adaptaciones, dependiendo del contexto.

Aunque se trata de cursos universitarios en un idioma diferente al inglés, el estudio muestra diferentes formas de incluir la literatura en la clase de lenguas.

La investigación *Cuentos cortos suramericanos en la enseñanza de ELE* de Nancy Agray, profesora de la Licenciatura con maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, fue realizada en el año 2000 con el objetivo de “diseñar un material complementario que use la literatura como material auténtico y como herramienta de aprendizaje para el Centro Latinoamericano de Relaciones Humanas e Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana”.

La investigación responde a la carencia de materiales que motiven el hábito de lectura en los estudiantes y que comuniquen contenidos culturales durante la clase. El uso de la literatura está respaldado abogando por sus cualidades para desarrollar la competencia comunicativa, para la negociación de significado, para las consideraciones socioculturales relacionadas con la lengua, entre otras. Agray (2000) concluye su tesis afirmando que “la utilización de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras es válida y representa un gran aporte para el desarrollo del estudiante” (Agray, 2000 pág. 50); además explica que “hay muchas vías de investigación en el campo de una real integración de lengua y literatura en los currículos de L2...” (Agray, 2000 pág. 51).

La tesis de Agray es relevante para esta investigación puesto que en ella se plantea una propuesta que busca integrar la lengua y la literatura en el salón de clase y, a pesar de que el enfoque sigue siendo instrumental, las mismas conclusiones indican la posibilidad de nuevos acercamientos e interacciones entre ambos campos del saber. Además, a pesar de que su estudio se desarrolla a nivel universitario, es una tesis enmarcada en el contexto colombiano y por esta razón sirve como ejemplo de una investigación enfocada a la unión entre lengua y literatura en el país.

Por último, la tesis de grado del año 2011 de Andrea Liset Meneses Guerrero, *Iniciación a la lectura, medio para el aprendizaje de una lengua extranjera*, presenta el caso del aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia (francés) a través de la lectura en una fundación del centro de Bogotá.

Esta tesis es la más relevante porque se basa en el modelo transaccional de lectura de Rosenblatt y en el concepto de postura de lectura estética para desarrollar y diseñar unos talleres para el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Además, la autora rescata la “...gran importancia [d]el espacio, el tiempo, la duración y la temática con la que se realizó el taller...” (Gerrero Meneses, 2011). Sin embargo, la autora no tiene en cuenta la literatura como una experiencia estética y su posterior aporte para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico.

Los antecedentes mencionados en este apartado permiten confirmar, desde varios enfoques, que la literatura y la enseñanza de una lengua extranjera son campos que se unen inevitablemente. Esta unión está siendo investigada desde hace más de veinte años y todavía es fuente de nuevos interrogantes que abren la posibilidad de investigación en una gran cantidad de contextos, como el escolar.

8. Marco metodológico

8.1 Tipo de investigación

Este trabajo de grado, al ser una investigación formativa, se adscribe según el Documento de Currículo de la Licenciatura en Lenguas Modernas a la modalidad de Proceso Investigativo; es decir, se trata de “*Un proceso investigativo sobre un tema relacionado con la disciplinariedad central específica de la Carrera, cuyo resultado se presenta en un informe escrito.*” (Pontificia Universidad Javeriana, 2004).

Teniendo en cuenta que el objetivo general del trabajo es caracterizar y comparar las prácticas pedagógicas mediante las cuales se busca integrar la literatura en las clases de inglés L2 de secundaria en los colegios CCH y GP, y sus alcances más allá del uso instrumental de la literatura, la metodología de investigación utilizada será un estudio de caso (Case study research).

8.2 Método de investigación

La investigación que se llevará a cabo es de carácter cualitativo, pues se trata de la caracterización de un fenómeno específico que se presenta en dos colegios

privados de Bogotá. Con respecto a este enfoque, Sampieri (2010) afirma lo siguiente:

El estudio cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en la que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema de estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social. (Sampieri, 2010 pág. 364)

Con respecto al método de investigación, se empleará el del estudio de caso multicaso. Robert K. Yin (2003) ofrece la siguiente definición técnica del estudio de caso:

A case study is an empirical inquiry that

- Investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident [...]

2. The case study inquiry

- Copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion, and as a result benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis.” (Yin, 2003)

De acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso multicaso es sólo una variante del diseño de un estudio de caso sencillo; por esta razón, es apropiado como modelo para este proyecto investigativo en cuanto a que en él se plantea un sólo interrogante y se busca comprobarlo desde dos fuentes de evidencia.

De igual forma, Yin (2003) afirma que los estudios de caso multicaso dan mayor robustez a la investigación de este tipo; de esta forma, la investigación propuesta en dos instituciones educativas diferentes dará resultados más sólidos. Yin (2003)

propone también que en un estudio de caso multicaso cada uno de los objetos de estudio se trate como un caso aparte, sin dejar de lado las proposiciones y los objetivos en común de la investigación. De este modo, al finalizar la recolección de datos y reunir la información de ambos casos, es posible llegar a conclusiones intercasos. Con respecto a este tema, Yin afirma lo siguiente:

For each individual case, the report should indicate how and why a particular proposition was demonstrated (or not demonstrated). Across cases, the report should indicate the extent of the replication logic and why certain cases were predicted to have certain results, whereas other cases, if any, were predicted to have contrasting results. (Yin, 2003)

A continuación encontramos el diagrama con el que Sampieri (20120), a partir de Yin(2009) evidencia la forma de llevar a cabo estudios de caso multicaso. Las etapas planteadas en este diagrama sirvieron de base para realizar el presente proceso de investigación.

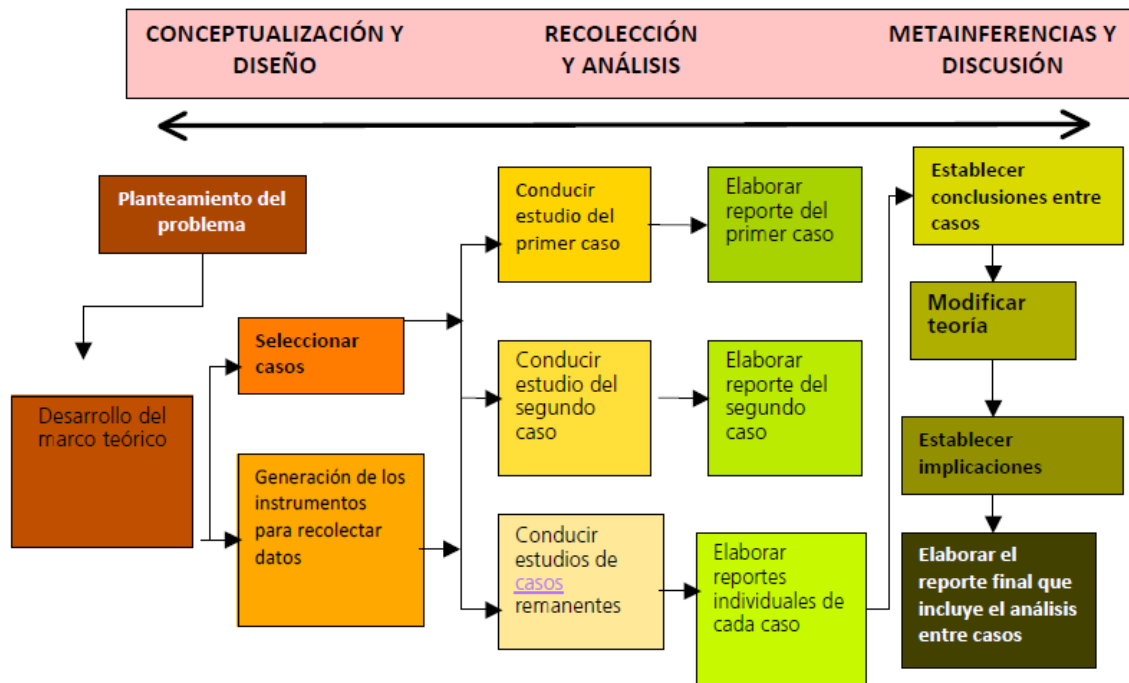


Figura 4.4 Secuencia de un diseño de casos múltiples ²

Tabla 1 tomada de Sampieri (2010)

8.3 Instrumentos

Al tratarse de un estudio de caso multicaso de tipo cualitativo, se emplearon como instrumentos el Diario de Campo (Anexo 2), las entrevistas a profesores y estudiantes (Anexo 3) y las encuestas de caracterización docente.

Cohen (1995) considera pertinente en el estudio de caso el uso de grabaciones y de Diarios de Campo para fomentar una observación participativa, pues con estos dos instrumentos es posible anotar sucesos relevantes en el mismo momento en el que suceden y analizar las conversaciones que se llevan a cabo dentro del estudio con más profundidad (Cohen, 1995). Debido a que la investigación en colegios implica una respuesta rápida y oportuna a hechos que ocurren en el día a día de la clase de inglés y que no pueden ser analizados de otra manera, se consideró que estas eran herramientas válidas y útiles.

Para el análisis de datos se hicieron tablas comparativas y herramientas de sistematización de datos que dieron cuenta de la información que se tenía de cada profesor con respecto a cada aspecto a analizar. (Anexo 5)

Al formar parte de la práctica docente que llevan a cabo los estudiantes de la Licenciatura, durante observación se recolectó más información de la PROFESORA CCH1, el PROFESOR CCH2 y el PROFESOR GP1, pues ellos fueron los profesores asignados por los respectivos colegios. De ellos se tendrá en cuenta información recogida tanto de las entrevistas como del Diario de Campo. Sin embargo también se recolectó información del PROFESOR CCH3, la PROFESORA GP2 y la PROFESORA GP3 que, a pesar de derivar únicamente de las entrevistas, resulta relevante en varios de los aspectos a evaluar.

9. Marco teórico

Debido a que este trabajo de grado busca **caracterizar las prácticas docentes que se dan en las clases de L2 a propósito del uso de textos literarios**, es importante presentar los conceptos de lectura de textos literarios, hipótesis de lectura de textos literarios en la clase de L2, pensamiento crítico y perfil del

docente, que incluye a su vez los conceptos de conocimiento de los contenidos, preparación docente, personalidad, estilo de enseñanza y modelo de autoridad.

Las siguientes tablas son la representación gráfica de la configuración del marco teórico, que servirá más adelante para la organización del análisis.

Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2					
Lectura de textos literarios				Lectura textos literarios en L2	
Postura de Lectura		Significado		Hipótesis de comprensión	Hipótesis de desarrollo de habilidades
Lectura Eferente	Lectura Estética	Significado Público	Significado Privado		

Tabla 2

El docente como mediador				
Lo que lleva a la clase			Práctica pedagógica	
Conocimiento de contenidos	Preparación docente	Personalidad	Estilo de enseñanza	Modelo de autoridad

Tabla 3

Pensamiento crítico	
Control del currículo	Fomento del pensamiento crítico

Tabla 4

9.1 Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2

Comenzaremos por abordar el concepto de lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2. Los principales autores que se tendrán en cuenta para desarrollar este segmento del marco teórico son Louise M. Rosenblatt¹

¹ Louise Rosenblatt es profesora emérita de la Universidad de Nueva York y doctora en Literatura Comparada de la Universidad de La Sorbona en París. Fue galardonada con el John Dewey Award a la excelencia educativa y es reconocida por la elaboración del modelo transaccional y de teorías que defienden los valores de una lectura estética y destacan sus ventajas para el desarrollo del individuo.

(2002) (2010) y Jorge Larrosa² (2003) (2007), quienes abordan el tema de la lectura de textos literarios, y Stephen Krashen³ (2009) (2013) y María Pilar Núñez Delgado⁴ (2013) que tratan la lectura de textos literarios en la clase de L2.

9.1.1 La lectura transaccional de textos literarios

Con la invención de la escritura, el ser humano encuentra un medio para “regular su relación con el mundo de forma indirecta” (Vieiro y Gómez, 2004 pág. IX). Mediante la lectura se pone en marcha la comprensión, que hoy se entiende como un proceso cognitivo de construcción de significados, y de ahí se deriva su relevancia como objeto de estudio.

En el campo de la enseñanza, el renovado interés por el proceso de lectura surge de posturas teóricas, como la de Rosenblatt (2002) (2010), que cuestionan el paradigma de la lectura para generar memorización y exploran nuevas aproximaciones.

Antes de indagar sobre las implicaciones de la lectura de textos literarios en el salón de clase de L2, es necesario explorar el concepto de **lectura** desde la perspectiva de Rosenblatt (2002). Según la autora,

La lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particular. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro. (pág. 53)

Entendida la lectura de este modo, la relación propuesta por Rosenblatt entre lector y signos en el texto rompería con paradigmas según los cuales la lectura se

² Jorge Larrosa es profesor de Filosofía de la educación en la Universidad de Barcelona; se destaca por su trabajo en la pedagogía de la lengua y la literatura.

³ Stephen Krashen es un reconocido lingüista e investigador de temas educativos y es profesor emérito de la Universidad del Sur de California. Su interés por los procesos de lectura y por la adquisición de una segunda lengua lo han llevado a postular hipótesis ampliamente aceptadas sobre la comprensión de textos.

⁴ María Pilar Núñez Delgado ha tenido una larga carrera en la enseñanza de la lengua y la literatura en diferentes instituciones de España en el área de secundaria. Hace parte de diversos grupos de investigación en torno a la didáctica de la lengua y la literatura.

concebía como una interacción en la que, o *el* texto transmitía su significado (único) a *el* lector (en abstracto), o *el* lector (en abstracto) sustraía el significado (único) de *el* texto (Rosenblatt L. M., 2002).

En contraste, la autora propone que el acto de lectura es una **transacción**, es decir, un acontecimiento o una experiencia dinámica, en la cual tanto el texto como el lector son dos aspectos únicos en sí mismos con igual importancia (Rosenblatt L. M., 2010, pág. 8), pues no existen ni los lectores universales, o en abstracto, ni los textos universales, o con significado único, como eran vistos en el pasado; en cambio, existe un número infinito de lectores individuales y potenciales, así como de obras literarias individuales y potenciales que sólo al entrar en transacción, en una experiencia dinámica, actualizan una identidad concreta y única (Rosenblatt L. M., 2002, pág. 51), puesto que esta transacción en la que “el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (Rosenblatt L. M., 2002, pág. 51), está influida por factores que se derivan, por un lado, del lector, como su experiencia personal, su personalidad, sus necesidades y preocupaciones, su estado de ánimo, su edad y su contexto social (Lazar, 1993); y por otro lado, factores derivados del texto, como su contenido y las visiones particulares de su autor.

Por consiguiente, considerar el acto de lectura como transacción implica entender que el significado derivado de la lectura no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que lo construyen ambos durante el proceso transaccional (Rosenblatt L. M., 2010, pág. 8); y para poder **construir significado** es necesario tener en cuenta **tanto la postura que el lector asume al abordar la lectura** como el **significado de las palabras** que componen el texto.

Antes de abordar los dos aspectos mencionados anteriormente es necesario mencionar cuál es la postura de Rosenblatt frente al lenguaje, pues es desde ahí que la autora comprende las palabras de un texto.

Frente al lenguaje, Rosenblatt parte de las posturas de Vygotsky y Peirce, quienes plantean que el lenguaje ocurre como resultado de una relación triádica, entre un

símbolo verbal, un individuo y un contexto, en la cual hay un vínculo entre **lo afectivo** y **lo intelectual**. De este modo, Rosenblatt va más allá de la división Saussureana de significante y significado, y se acerca más a la postura de Vygotsky y Peirce en cuanto a que <<el “sentido de una palabra” es “la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia (...)”>>. (Rosenblatt, 2010 de Vygotsky, 1962 pág.46) y, por lo tanto, tiene en cuenta tanto el componente afectivo como el intelectual.

Es entonces desde esa postura frente al lenguaje que Rosenblatt comprende las posturas del lector y el significado de las palabras que componen el texto. Además de Rosenblatt (2010), Krashen (2013) y Larrosa (2003) (2007) son los autores seleccionados para nutrir estos dos conceptos.

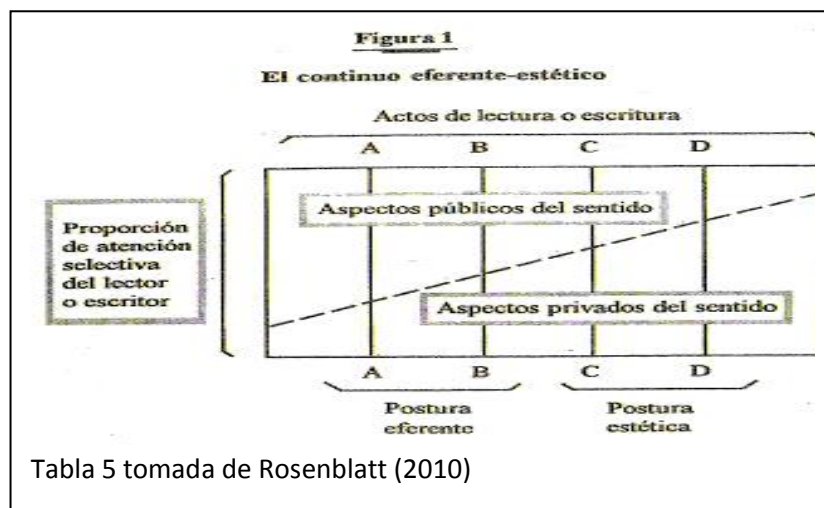
Con respecto a las **posturas del lector**, Rosenblatt (2010) afirma que quien lee puede determinar la actitud desde la cual aborda un texto, situándola en cualquier punto del espectro de posturas de lectura cuyos extremos son la *lectura eferente* y la *lectura estética*.

La *postura de lectura eferente* es un tipo de lectura en el cual prima el interés puramente práctico (entendido como utilitario) que se centra en obtener o recuperar datos contenidos en el texto; por ejemplo, la lectura de un manual de instrucciones o la de un artículo periodístico es eferente si el objetivo del lector es identificar, en el primer caso, los pasos a seguir para cumplir una tarea, o en el segundo caso los datos básicos (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, etc.); en otras palabras, el tipo de información que se recupera es el mismo que cuando se usa la técnica de *skimming and scanning* en la clase de L2.

Por su parte, la *postura de lectura estética* ocurre cuando el lector centra su atención en las vivencias y los sentimientos que le suscita la lectura. El ejemplo más claro de esta postura es la lectura de una obra literaria a la que el lector llega por interés personal o, en palabras de Krashen (2013), la Lectura que es Libre y Voluntaria (*Free Voluntary Reading*), pues es un proceso de transacción, un acontecimiento dinámico en el que se integran los componentes afectivo y emocional.

En otras palabras, la lectura eferente se preocupa por los aspectos “cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado” (Rosenblatt L. M., 2010, pág. 13), mientras que la estética se ocupa de “lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo”. (Rosenblatt L. M., 2010, pág. 13). A pesar de que estos dos tipos de lectura parecen totalmente opuestos, es importante recalcar que ni la eferente ni la estética son posturas absolutas desde las cuales se sitúa un lector. Como se dijo en párrafos anteriores, son los dos extremos de un amplio espectro de posturas de lectura que oscila entre “predominantemente estética” y “predominantemente eferente”. Según lo anterior, un texto podría ser leído de forma más o menos eferente, o más o menos estética, dependiendo de la actitud del lector frente al texto. Como afirma Rosenblatt (2010), aunque es posible situarse en los extremos del espectro, las posturas de lectura elegidas por los lectores se ubican normalmente más cerca del centro del espectro (2010, pág. 13).

Con respecto al **significado de las palabras en el texto**, la autora afirma que hay dos aspectos que cobran relevancia en la actualización del significado de las palabras que son el aspecto “público” y el aspecto “privado” del significado, o en palabras de Larrosa (2003), las caras “interior” y “exterior” del significado (2003, pág. 643). El aspecto “*público*” del significado, o la cara “exterior” del significado, es aquel que es reconocido por un grupo de hablantes en particular; es decir, es el o los significados que están en el diccionario y que se considera la interpretación estándar para dicho grupo. En cambio, el aspecto “*privado*” del significado, o cara “interior” del significado, es aquel que el hablante o el lector particular evoca según sus percepciones individuales, su contexto y su unicidad.



Teniendo en cuenta estos dos aspectos mediante los cuales un lector actualiza el significado de una palabra, la mayor o menor atención que un lector le dé a uno u otro aspecto del significado es lo que determina en qué lugar del espectro de tipos de lectura se encuentra la postura escogida por un lector. Rosenblatt (2002) afirma que la postura eferente tiende a relacionarse más con el aspecto “público” de la construcción de significado, mientras que la postura estética se acerca más al aspecto privado de dicha construcción

En el caso específico de los textos literarios, una lectura eferente es tan posible como una lectura estética. Un estudiante que lee una novela como *La Celestina* con el objetivo primario de identificar datos y utilizarlos en un contexto de control de lectura en el que se pregunte, por ejemplo, ¿cuáles son los ingredientes de la poción con la que Celestina encanta a Melibea?, podría optar por el aspecto público de la construcción de significado y, al centrarse en recuperar los contenidos del texto, optar por la postura de lectura eferente, pues le resulta conveniente y práctico. Sin embargo, si este mismo estudiante quiere involucrarse y dejarse permear por el drama que viven los amantes Calisto y Melibea, o dejarse sorprender por la astucia de la Celestina, se enfocará preferiblemente en el aspecto privado de la construcción de significado, y por ende en la postura de lectura estética (2002, pág. 15).

Rosenblatt (2002) está convencida de la importancia de adoptar una postura predominantemente estética y de buscar que la atención del estudiante se centre en los aspectos privados de la construcción de significado al abordar un texto literario. Según la autora, la literatura es el medio estético por excelencia que permite aprehender ideas y actitudes, pues facilita el vínculo entre lo intelectual y lo afectivo porque va más allá del “conocer sobre” una obra para pasar al “vivir a través” de la misma y comprenderla gracias a una experiencia dinámica, personal y reflexiva (2002, pág. 65). La individualidad de dicha comprensión ocurre porque la intención del texto literario es “iniciar y guiar una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles” (Bruner J. S., 1988, pág. 36). Siguiendo la misma línea, John Dewey define la experiencia estética como “todos

aquellos momentos de la historia de cada individuo en que uno o varios procesos adquieren una intensidad y unificación en torno a algo” (Dewey, 1949). Así vista, la literatura deja de ser una herramienta transmisora de verdades unívocas; es decir, el texto no transmite un significado (único) a *el* lector (en abstracto) ni *el* lector (en abstracto) sustrae el significado (único) del texto (Rosenblatt L. M., 2002). Por el contrario, se convierte sobre todo en un “*lugar de pensamiento*” (Larrosa, 2007).

Siguiendo la misma línea, Larrosa (2003) comprende que la literatura tiene la pretensión de conocer y cambiar el mundo en la medida en que contiene “verdades y máximas morales” (2003, pág. 526), así como también “afirmaciones sobre la existencia humana” (2003, pág. 540) a las que el estudiante puede acceder a partir de la lectura experiencial que permite que ésta sea un lugar de pensamiento en donde se da la reflexión. Sin embargo, el autor es cuidadoso en afirmar que no todos los textos son susceptibles de generar ese cambio y que el tipo de texto literario que tiene el potencial de hacerlo es el que favorece el pensamiento y la reflexión, pues violenta y cuestiona las convenciones del mundo y de la existencia humana a las que inscrito el lector. De esta forma, la literatura se articula como un elemento para la formación y la transformación social partiendo, en primer lugar, del individuo que lee.

La literatura percibida estéticamente tiene una serie de implicaciones humanas y sociales que contribuyen al desarrollo de la personalidad individual y social del estudiante. Según Rosenblatt (2002), dado que todo individuo se mueve en un contexto social particular, la lectura estética del texto literario le permite desarrollar su personalidad y su imaginación, liberarse de temores o de culpas, tomar decisiones y, según Páez (2004), reflexionar sobre su propia vida y sobre lo que le rodea. Además de recuperar información factual con una lectura eferente, a través de una lectura estética del texto literario el lector se puede involucrar en experiencias humanas, que Larrosa (2003) entiende como “algo que le pasa al sujeto y que al pasarle lo cambia” (2003, pág. 590). Lo importante, entonces, no es lo que el lector pueda saber *sobre* el texto después de la lectura, sino lo que sea capaz de pensar “*con, contra o a partir*” del mismo (Larrosa, 2007); por eso, entre

más experiencias humanas tenga el lector, más se nutre su proceso de lectura (Burke & Brumfit, 1991) y, de igual modo, todas las experiencias que ya haya tenido el estudiante le servirán para tener experiencias nuevas (Freire, 1994) relacionadas con la lectura en tanto que, como estudiante, esta es una actividad propia del estudiar (Freire, 1999).

El tipo de experiencia humana que se derivaría de la lectura de un texto literario como la que proponen Rosenblatt (2002) (2010) y Larrosa (2003) (2007) es lo que Sir Ken Robinson llama **experiencia estética**: “una experiencia en la cual tus sentidos están trabajando al máximo, cuando estás presente en el momento (...) cuando estás totalmente vivo (Changing education paradigms, 05:58-06:11).⁵

9.1.2 Lectura de textos literarios en la clase de L2

El discurso pedagógico desde los años sesenta ha estado marcado por una tendencia al pragmatismo que ha sido evidenciada y criticada por varios teóricos (Hill, 1986) (Dalgalian, Lieutaud, & Weiss, 1991) (Long, 1991) (Larrosa, 2007), pues se centra en los aspectos pragmáticos de la enseñanza de una segunda lengua y en el contenido, restándole importancia al estudiante lo cual parece haber producido su pérdida de interés en el aprendizaje de la lengua (Hill, 1986) (Dalgalian, Lieutaud, & Weiss, 1991) (Long, 1991) (Larrosa, 2007). Además, dicha tendencia al pragmatismo se ha centrado en los aspectos públicos del significado y en posturas de lectura predominantemente eferentes, lo cual ha resultado en el olvido de lo experiencial, en una abierta oposición a la literatura y mucho más a aproximaciones estéticas a la misma en la clase de L2. (Hill, 1986)

Frente a esta postura, Larrosa (2007) y Freire (1994) (1999) afirman que, si bien es cierto que la educación involucra lo pragmático, no todos los aspectos de la vida se pueden concebir desde la pragmática, y por esta razón no es posible ignorar lo experiencial, pues sólo si se parte de ella se pueden comprender procesos como el de la lectura estética de textos literarios.

⁵ Traducción de las autoras. Texto original: “...an experience in which your senses are operating at their peak, when you’re present in the current moment (...) when you are fully alive.”

Ambos autores afirman que se debe buscar una forma de retomar las cuestiones vitales en el campo educativo mediante lo experiencial. Este punto de vista ha sido respaldado por muchos teóricos como Krashen (2009, 2013) y Núñez Delgado (2013), quienes se han opuesto a los modelos puramente pragmáticos y han encontrado alternativas pedagógicas que responden de forma más adecuada a la necesidad de abordar la literatura desde lo experiencial y, por lo tanto, desde lo estético.

En el campo específico del aprendizaje de una segunda lengua, Krashen (2013) plantea el contraste entre dos hipótesis. Por un lado, el autor presenta la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades (*Skill Building Hypothesis*), que es de carácter axiomático y que afirma que el estudiante adquiere una lengua únicamente cuando ha adquirido las habilidades (*reading, writing, listening, speaking*) y sub habilidades (*grammar and vocabulary*) necesarias para aprenderla.

En contraste, la Hipótesis de Comprensión (*Comprehension Hypothesis*), presenta un enfoque totalmente distinto, pues afirma que la única forma de aprender una lengua es cuando se comprende esa lengua⁶ (Krashen S., 2013, seg. 6:10).

La gran diferencia entre ambas hipótesis es que la primera hace énfasis en el “cómo” se dicen las cosas, es decir los aspectos formales de la lengua; mientras que la segunda hace énfasis en el “qué” se dice, el contenido. Según el autor, la hipótesis que contribuye a que el estudiante en realidad aprenda una segunda lengua es la Hipótesis de Comprensión, pues sólo comprendiendo el contenido de lo que se dice se pueden asimilar las características de la segunda lengua en estudio.

En cuanto a la lectura de textos literarios, ambas hipótesis tienen una forma particular de abordarla y emplearla para el aprendizaje de L2.

Para la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades el texto literario se podría abordar desde lo que Núñez (2013) llama el “uso tradicional de la enseñanza de la

⁶ Traducción y parafraseo de las investigadoras. Texto original: “We acquire language in one way and only one way: when we understand it.”

literatura y la lengua” en el que la literatura no es más que un instrumento para estudiar la lengua; es decir, es el lugar donde se pone en práctica la estructura de la lengua y donde se pueden reconocer y extraer sus reglas, lo cual no garantiza el buen uso de la misma. Además, en este enfoque, cuando se aborda el texto literario, éste se concibe como una representación de un periodo o una cultura, como si se tratara de un texto universal.

Por el contrario, para la Hipótesis de Comprensión es importante que el docente de L2 escoja cuidadosamente el input que le presentará a sus estudiantes, es decir, las actividades o los materiales mediante los cuales se puede propiciar un aprendizaje subconsciente de la lengua, un aprendizaje que ocurre sin que la conciencia activa se percate de ello. Según Krashen (2009) el Input Óptimo (*Optimal Input*) debe cumplir con una serie de características que se describirán a continuación para que la lengua pueda aprenderse de la forma más natural posible.

Según la Hipótesis de Comprensión, el input debe ser, ante todo, comprensible para el estudiante, pues sin comprensión no hay aprendizaje. Esto implica que el profesor debe escoger un input con el cual se puedan discutir temas cercanos a los estudiantes e intentar que el nivel de complejidad del input sea adecuado para su nivel.

El Input Óptimo evita seguir una secuencia gramatical, ya que según el autor “cuando el input es comprensible y cuando el significado se negocia exitosamente, $i + 1$ ocurrirá automáticamente en la mayoría de los casos”⁷ (Krashen S. D., 2009, pág. 68). Cuando el input es comprensible el estudiante encontrará constantemente ejemplos gramaticales que le ayudarán a revisar este aspecto de la lengua de forma más natural, y habrá más posibilidad de que se dé un aprendizaje subconsciente. La literatura como Input Óptimo, por lo tanto, puede desarrollar las habilidades gramaticales porque no sólo es un ejemplo de uso del

⁷ Traducción de las autoras. Texto original: “...when meaning is successfully negotiated, $i + 1$ will be present automatically, in most cases.”

vocabulario sino que también tiene un orden sintáctico complejo y preciso (McKay, 1991).

Otra característica del Input Óptimo es su extensión, pues para que el estudiante pueda obtener de él un $i + 1$, debe estar en contacto con un material lo suficientemente “extenso, auténtico y comprensible” (Hill, 1986). Esto quiere decir que ni un artículo de una página ni una conversación de pocos minutos son suficientes para que un estudiante en particular encuentre su propio $i + 1$, mientras que las novelas o las colecciones de poemas sí podrían hacerlo en la medida en que el estudiante acceda a ellas tanto dentro como fuera del salón de clase (Day & Bamford, 1998).

De este modo se potenciará lo que Vygotsky (1989) llama la Zona de Desarrollo Próximo:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (pág. 133)

Por último, el Input Óptimo debe ser interesante y relevante para el estudiante, ya que de este modo podrá incluso olvidar que está aprendiendo una segunda lengua; explorar el Input Óptimo debe ser un ejercicio placentero para el estudiante, pues de otro modo no va a experimentar ni el interés ni la motivación suficientes para leer. De este modo, la literatura como Input Óptimo “comienza con deleite y termina con conocimiento” (Hill, 1986, pág.7), pues podría propiciar una experiencia estética, apelando a las emociones mediante el gusto (Hill, 1986) (Day & Bamford, 1998). El interés por descubrir qué ocurrirá puede ser lo suficientemente motivante y relevante para el estudiante.

El uso de un Input Óptimo le permite al estudiante aprender la lengua porque la comprende; el *resultado* de ese proceso es la adquisición de las habilidades. De este modo, Krashen invierte el orden propuesto en la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades, según el cual adquirir vocabulario e interiorizar reglas gramaticales es

una primera instancia para aprender una L2 y para que haya comprensión. Por el contrario, priorizar la comprensión lleva, entre otros muchos beneficios, a adquirir más vocabulario y a interiorizar mejor las reglas gramaticales, postura con la cual está de acuerdo Núñez (2013).

Krashen (2013) reconoce que la lectura abundante de textos literarios es uno de los mejores ejemplos de dicho input. Este tipo de lectura es lo que Day & Bamford (1998), y Hill (1986) definen como Lectura Extensiva (*Extensive Reading*) que se caracteriza porque busca la fluidez y el disfrute de la lectura que conlleva a aprehender información, se centra en el significado, se lee en grandes cantidades y, debido a que el estudiante escoge qué textos leer, estos se ajustan a su nivel. Además, conlleva grandes ventajas para el estudiante porque le permite internalizar la lengua, entrar en contacto con un contexto genuino en el que se utiliza dicha lengua y aporta en gran medida a su motivación por la lectura.

Por consiguiente, la lectura a la que se llega espontáneamente debido a que hay un interés y una motivación intrínseca por lo que se lee es una de las mejores vías para alcanzar la literacidad (*literacy*) en una lengua mediante la comprensión. Este tipo de lectura es a lo que Krashen (2013) llama Lectura Libre y Voluntaria (*Free Voluntary Reading*). Se caracteriza por seguir los mismos planteamientos de la Lectura Extensiva y por estar desligada de cualquier tipo de evaluación de comprensión de lectura o de memorización, en palabras de Krashen (2013), “Leer porque quieres, sin preguntas al final del capítulo”⁸ y funciona precisamente porque es un ejercicio placentero.

Coincidiendo con Krashen (2013), Núñez Delgado (2013) afirma que los retos de la enseñanza de la lengua y de la literatura son precisamente fomentar el gusto por la lectura, el uso de la lengua y la inclusión de contenidos que sean útiles para la vida.

⁸ Traducción de las investigadoras de *The Power of Reading*. Bogotá, Abril de 2013 (11:11 a 11:18) Diálogo original: “Reading because you want to (...) no questions at the end of the chapter.”

Para poder sacar provecho de la Lectura Libre y Voluntaria, y así poder ser competente tanto en una primera como en una segunda lengua, Krashen (2013) propone tres etapas importantes.

La primera, es la de las historias que los padres o los adultos les leen a los más pequeños. Esta etapa es muy importante porque despierta en los niños el interés por el mundo de la lectura de modo que, cuando estos niños quieran comenzar a leer por su cuenta, puedan comprender mucho más. Krashen no pone en duda la eficacia de esta etapa en la adquisición de la segunda lengua.

La segunda etapa es la de la Lectura Libre y Voluntaria en la que el niño o el joven en su etapa escolar entra en contacto con una gran cantidad de Input Óptimo comprensible. El lector, entonces, ya puede leer autónomamente y puede elegir con libertad qué tipo de texto quiere abordar. Su objetivo no es leer para adquirir vocabulario, sino leer para satisfacer un interés. No importa si se trata de un cómic, una novela romántica, un manga, un libro de ciencia ficción o cualquier otro género, lo importante es que sea Lectura Libre y Voluntaria, pues de ese modo hay motivación para continuar leyendo, y comprensión del contenido. En ese sentido, Núñez Delgado (2013) se acerca a la visión de Krashen (2013) y afirma que, si bien es cierto que los clásicos son importantes como obras literarias con un valor estético, dentro de la clase no deben ser el punto de partida sino el punto de llegada. Para ella es más importante que los estudiantes se inicien en el mundo de la lectura con textos que les sean agradables, porque una vez que el estudiante siente gusto por la lectura es más fácil presentarle los clásicos y hacer que se acerque a ellos sin la mediación de una guía de lectura.

La última etapa que Krashen contempla es la de la lectura de textos especializados en un campo específico de interés del lector, lo que supone abordar temas más complejos que aquellos que leía en etapas anteriores para llegar a los niveles más altos de literacidad. Esto ocurre normalmente desde el período universitario o incluso en algunos casos en los últimos años de la escolarización.

9.2 El docente como mediador

En el capítulo anterior se abordó la literatura, no sólo en cuanto a que responde a cuestiones vitales del ser humano, sino también en cuanto arte que puede tener un espacio dentro del salón de clase de L2. No obstante, el efecto que pueda tener en los estudiantes depende del uso que le dé el docente de lengua dentro de su práctica pedagógica. Así, parece necesario explorar las características del docente, que en palabras de Ausubel (2005) es uno de los componentes de más relevancia en el proceso de aprendizaje.

Se abordará el tema teniendo en cuenta dos factores principales, a saber, lo que el docente lleva a la clase, entendido como el conocimiento de los contenidos, su preparación docente y su personalidad; además de lo que hace en la clase, es decir su práctica pedagógica, que se dividirá en los estilos de enseñanza y en el concepto de autoridad.

Los autores que se considerarán para desarrollar este segmento del marco teórico son David Ausubel⁹ (2005), Liliana Sanjurjo¹⁰ y María Teresita Vera (1994), Luz Rodríguez Palmero (2004), Lev Vygotsky¹¹ (1989) (1997) y Paulo Freire¹² (1994, 1999).

9.2.1 Lo que el docente lleva a la clase

Con respecto a este factor, se abordarán tres aspectos en particular: el conocimiento de los contenidos, la preparación docente y la personalidad.

9.2.1.1 Conocimiento de los contenidos

Tanto para Freire (1994) como para Ausubel (2005) el docente debe haber asimilado los conocimientos que va a enseñar antes de compartirlos con sus estudiantes, pues para ninguno de los autores es posible que un docente pueda comunicar conocimientos a los estudiantes o dar la retroalimentación pertinente si

⁹ David Ausubel es un profesor y pedagogo estadounidense. Sus teorías psicopedagógicas fueron un importante aporte al constructivismo.

¹⁰ Liliana Sanjurjo es Doctora en Humanidades y en Ciencias de la Educación. Ha dirigido programas de investigación con respecto a la formación de docentes y actualmente es profesora en la Universidad Nacional del Rosario (Argentina).

¹¹ Psicólogo nacido en la unión soviética y precursor de la psicología histórico-cultural.

¹² Pedagogo brasileño y gran promotor de la pedagogía humanística centrada en la integración entre la escuela y el ámbito sociopolítico.

no tiene un “conocimiento significativo y propiamente organizado del tema que enseña” (Ausubel, 2005 pág. 433). Al respecto, el autor afirma:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún *aspecto existente específicamente relevante* de la estructura cognoscitiva... (Ausubel, 2005 pág. 48)

Según lo anterior, no se trata de que el profesor memorice los contenidos puntuales y los presente así nada más a sus estudiantes a manera de discurso recitado, sino que haga lo necesario para que los contenidos a compartir estén mediados por experiencias cercanas a la estructura cognoscitiva de los estudiantes para que pueda promoverse un aprendizaje significativo. De otro lado, el profesor debe conocer a sus estudiantes lo suficiente como para relacionar los contenidos nuevos que va a enseñar con lo que ellos ya dominan del tema.

Freire (1994) sostiene también que el profesor no sólo debe dominar los contenidos que desea enseñar a sus estudiantes sino que también debe reflexionar sobre ellos de forma crítica para de este modo ser aprendiz dentro de su proceso de enseñanza.

Más adelante en el marco teórico se abordará de manera más puntual los conceptos de aprendizaje significativo y pensamiento crítico que tanto Freire (1994) como Ausubel (2005) consideran relevantes.

9.1.1.2 Preparación docente

El hecho de que el profesor conozca y haya asimilado los conocimientos que va a comunicar a sus estudiantes no garantiza que sepa cómo enseñar dichos conocimientos. Ya Krashen (2009) había señalado en el desarrollo de su Hipótesis de Comprensión con respecto a los docentes de una segunda lengua que no es suficiente ser un hablante nativo o conocer exhaustivamente la gramática para merecer el título de profesor; en cambio, un docente se reconoce porque conoce

las herramientas para escoger un Input Óptimo, hacerlo comprensible e integrarlo a su práctica pedagógica.¹³

Es, entonces, necesario que el profesor tenga una preparación docente que complemente el conocimiento de contenidos para que, en palabras de Ausubel (2005), sea “capaz de presentar y organizar con claridad la materia de estudio, de explicar lúcida e incisivamente las ideas y de manipular con eficacia las variables importantes que afectan al aprendizaje”. (pág. 430). Por lo tanto, el docente no sólo debe conocer los contenidos, sino que además tiene la “responsabilidad ética, política y profesional (...) de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente”. (Freire, 1994 pág. 29).

Díaz Barriga & Hernández Rojas (2010) exploran este aspecto y se encarga de definir las características que debería tener una preparación docente como la que defienden Krashen (2009), Ausubel (2005) y Freire (1994). Díaz Barriga & Hernández Rojas (2010) argumentan que para que tenga sentido haber asimilado los contenidos de su materia, el docente debe ser capaz de reflexionar sobre su forma de pensar y sobre las prácticas pedagógicas de enseñanza de dicha materia. Esto implica que el docente debe saber y saber hacer una serie de prácticas relacionadas con su desempeño como docente tales como problematizar la forma en la que se enseña hoy en día, innovar constantemente en términos de disciplina y psicopedagogía, tener un criterio claro de evaluación y ser capaz de propiciar un ambiente beneficioso para sus estudiantes en el salón de clase.

Un docente que cumple con las características propuestas por Díaz Barriga & Hernández Rojas (2010) se convierte en lo que Giroux (1990) describe como un “intelectual transformativo” (1990, pág. 175), pues es un docente que concibe su labor como un ejercicio intelectual y no como un oficio que se reduce meramente a entrenar a sus estudiantes para adquirir habilidades prácticas, en el que la

¹³ Traducción y parafraseo de las autoras. Texto original: “simply being a native speaker of a language does not in of itself qualify one as a teacher of that language. Conscious and extensive knowledge of grammar does not make one a language teacher either. Rather, the defining characteristic of a good teacher is someone who can make input comprehensible to a non-native speaker, regardless of his or her level of competence in the target language.” (p. 64)

docencia se industrializa para convertirse en un ejercicio que se limita a la repetición del contenido y que no fomenta en los estudiantes ni la reflexión ni el pensamiento crítico.

9.1.1.3 Personalidad

Como ya se había dicho, el dominio de los conocimientos por parte del profesor es fundamental, Freire (1994) y Ausubel (2005) están convencidos de que esto no garantiza totalmente el éxito de un docente, particularmente en lo que respecta a la relación con sus estudiantes. Es por esto que ambos autores le dan importancia a algunos aspectos de la personalidad para explicar por qué el modelo de autoridad y los estilos de enseñanza de algunos profesores tienen una respuesta afectiva más o menos favorable de parte de sus estudiantes, que repercute irremediabilmente en el éxito o fracaso de la práctica pedagógica de los docentes. Como se vio en el capítulo relacionado con la lectura, el proceso transaccional de lectura está fundamentado en el hecho de que cada lector es único y que su relación con el texto depende de sus características individuales. Sin embargo, es importante recalcar que el docente es también un lector y, por lo tanto, se entenderá que él también es un ser individual con una personalidad y unas características únicas que influyen no sólo en su relación con el texto, cualquiera que sea la naturaleza de este (para el caso particular de este trabajo, con el texto literario) sino también en su relación con sus estudiantes y en su práctica pedagógica.

Según Ausubel (2005), hay varios aspectos de la personalidad del profesor que influyen en el buen desempeño de su práctica pedagógica como su entusiasmo, su amabilidad, su eficiencia y su imaginación. Sin embargo, los más importantes son su cordialidad, su comprensión y “su grado de compromiso o de participación del yo en el desarrollo intelectual de sus alumnos y en su capacidad para generar excitación intelectual y motivación intrínseca para aprender” (pág. 430), pues es ese compromiso el que lo motiva a conocer los contenidos de su materia y a mejorar cada vez más su preparación docente.

Por su parte, Freire (1994) destaca cuatro cualidades de la personalidad del docente que resaltan los mismos aspectos que defiende Ausubel (2005): la humildad, la amorosidad, la valentía y la tolerancia.

En primer lugar, la humildad implica confianza y respeto. El docente que posee esta cualidad está abierto a escuchar a quien acuda a él, comprender que puede cometer errores y prestar atención a su sentido común cuando éste le sugiere que puede estar extralimitándose (pág. 61). En segundo lugar, la amorosidad implica lucha. El docente que posee esta cualidad, por un lado, expresa afecto por sus estudiantes, y por otro, traslada esta amorosidad al campo del proceso de enseñanza, convirtiéndola en lo que Freire (1994) denomina un “amor armado” (pág. 62), es decir, un amor por la docencia que lo impulsa a luchar por el ejercicio justo de la misma. Por su parte, la valentía implica el control de los propios miedos. El docente que posee esta cualidad reconoce y acepta sus temores para así enfrentarse a ellos mediante la reflexión en el campo de la práctica pedagógica. Por último, la tolerancia implica “respeto, disciplina y ética” (pág. 65). El docente que posee esta cualidad sabe convivir y respetar las diferencias para así poder aprender de ellas y con ellas.

Un profesor cuya personalidad coincida con lo descrito por Ausubel (2005) y Freire (1994) se caracteriza porque sus palabras son coherentes con sus actos y, en ese sentido, tendrá más posibilidades de obtener una respuesta afectiva favorable por parte de sus estudiantes, quienes lo admirarán y respetarán al percibir en él o ella un compromiso real por su labor.

Por el contrario, un docente que no sabe reconocer los aciertos de sus estudiantes, que tiene favoritismos, que tiene un temperamento irascible y que no está comprometido de forma personal con el desarrollo de sus estudiantes, no va a lograr una buena relación con ellos, lo cual afectará su práctica pedagógica. Además, según Ausubel (2005) los profesores “no deberían poseer personalidades inestables o destructivas” (2005, pág. 431) puesto que trabajan con jóvenes que aún son altamente impresionables.

El conocimiento de los contenidos, la preparación docente y la personalidad son aspectos que el docente lleva a la clase y que ayudan a construir su práctica pedagógica. Por eso ha sido necesario tenerlas en cuenta para tener un poco más de claridad sobre la forma como pueden influir en lo que el docente hace en la clase.

9.2.2 Práctica pedagógica

Los aspectos que se considerarán para reflexionar sobre la práctica pedagógica del docente son el estilo de enseñanza y el manejo de la autoridad, ya que ambos están estrechamente relacionados. La idea de autoridad que tiene un docente en particular modifica inevitablemente la forma en la que concibe su estilo de enseñanza y, viceversa, el estilo de enseñanza empleado por un docente en particular refleja su idea de autoridad.

9.2.2.1 Estilo de enseñanza

Díaz Barriga & Hernández Rojas (2010) han hablado de la importancia de problematizar la forma en la que se enseña. Ausubel (2005), coincide con las autoras, y afirma que

Los estilos de enseñanza varían, en primer lugar, porque varían también las personalidades de los profesores. Lo que rinde buenos resultados para un maestro puede ser completamente ineficaz para otro; por consiguiente, el profesor debiera adaptar su estilo de enseñanza a las fuerzas y debilidades de sus antecedentes, de su personalidad y de su preparación. Esto no significa, naturalmente, que todas las técnicas de enseñanza sean igualmente eficaces ni que la técnica pedagógica no sea susceptible de enseñarse (p. 437)

No hay un único estilo de enseñanza que asegure una buena práctica pedagógica; sin embargo, el objetivo de los docentes es que su estilo de enseñanza se ajuste a la meta de enseñanza que persiguen; por lo tanto, es necesario entender primero cuáles son estas metas de enseñanza y qué tipo de aprendizaje se quiere compartir con los estudiantes.

En cuanto a las metas de enseñanza, Ausubel (2005) identifica dos paradigmas de aprendizaje y, por consiguiente, dos metas de enseñanza. El primero de ellos es el aprendizaje por repetición en el cual la información se adquiere de forma arbitraria y literal. Se trata de un proceso mecánico y no sustancial en el que la información se almacena en la memoria. En contraposición con el aprendizaje por repetición, Ausubel, así como otros autores (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010) (Rodríguez Palmero, 2004) propone el aprendizaje significativo que es un proceso de adquisición de nuevos significados que se relaciona con los conocimientos previos del estudiante de forma sustancial y no arbitraria, es decir de forma relevante, lo cual facilita la retención y permite la comprensión.

Ausubel (2005), Díaz Barriga & Hernández Rojas (2010), y Rodríguez Palmero (2004) están convencidos de las ventajas que tiene para el estudiante el aprendizaje significativo por encima del aprendizaje por repetición, sobre todo en lo que respecta a la retención de conocimientos.

Según Ausubel (2005), la retención de nuevos elementos incorporados a un sistema previo de conocimientos se ve afectada por el olvido, que es el proceso mediante el cual, con el tiempo, una información deja de estar disponible en el cerebro y ya no puede ser reutilizada porque la fuerza que permite disociar o recuperar dicho elemento del sistema previo de conocimientos está por debajo de lo que el autor denomina el “umbral variable de disponibilidad”, que marca el momento en el que la información deja de poder ser disociada, por tanto disponible. La siguiente tabla, elaborada a partir del análisis del postulado teórico de Ausubel (2005) ilustra este proceso:

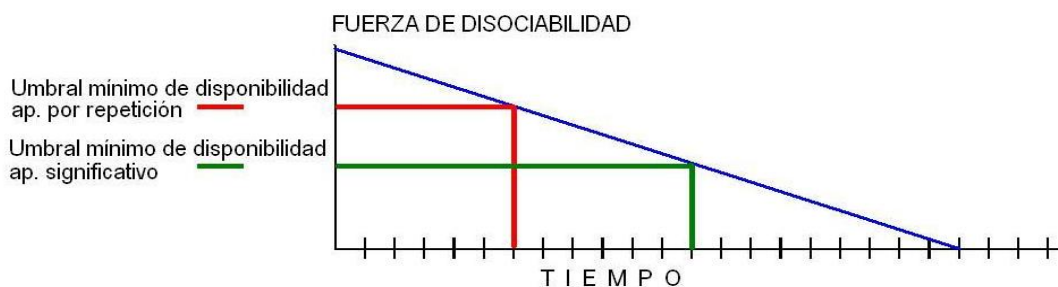


Tabla 6 adaptada de Ausubel (2005)

Como se aprecia en el cuadro anterior, cuando se aprende mediante la memorización siguiendo un tipo de aprendizaje por repetición, el nivel mínimo del “umbral variable de disponibilidad” aparece más alto, porque la información deja de ser disociable (recuperable) luego de un corto periodo de tiempo. Por el contrario, cuando se aprende mediante un aprendizaje significativo en el que se le da importancia a la comprensión, el nivel mínimo del “umbral variable de disponibilidad” aparece más bajo, porque se necesita más tiempo para que la información deje de poder disociarse.

Este proceso confirma la validez de los planteamientos de Krashen (2013) en cuanto a la importancia de comprender el texto literario para asegurar la asimilación de una segunda lengua. Según el autor “aprehender vocabulario mediante la lectura es diez veces más rápido que hacer ejercicios de vocabulario [que fomentan la repetición] y doscientas veces más placentero” (06:31 – 06:42)¹⁴. Esta mayor capacidad de retención en el aprendizaje significativo ocurre gracias a lo que Ausubel (2005) denomina teoría de la asimilación, según la cual un nuevo significado se adquiere cuando la estructura cognoscitiva del estudiante entra en contacto con un nuevo material, mediante asociaciones sólidas que permiten conexiones cerebrales más estables y, por ende, una mayor capacidad de recuperar la información luego de la adquisición.

Esta forma de concebir la adquisición de significados se relaciona, además, con el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” propuesto por Vygotsky (1989), dado que en el contexto del aprendizaje significativo, la Zona de Desarrollo Próximo es todo lo que el estudiante puede hacer no sólo por sí mismo sino también con la ayuda del docente o con la ayuda de un compañero más capaz o un nuevo material.

Entre más pueda hacer un estudiante y entre más pueda explorar su Zona de Desarrollo Próximo, mayor será el desarrollo cualitativo de su pensamiento; es decir, el estudiante va a alcanzar lo que Vygotsky (1989) llama Procesos de

¹⁴ Traducción de las autoras. Texto original: “Picking up vocabulary by reading is ten times as fast as vocabulary exercises and two hundred times as pleasant.”

Pensamiento Superior. Estos se centran en un pensamiento dialéctico basado en conceptos que se valen de la memoria y de los demás procesos de pensamiento de forma cualitativa y no sistemática. Los Procesos de Pensamiento Superior que propone Vygotsky (1997) pueden desarrollarse en un contexto en el que el estudiante tenga la posibilidad de aprender significativamente, no de forma arbitraria, utilizando la memoria para incorporar y relacionar nuevos conocimientos a los ya existentes de manera sustancial.

Según Ausubel (2005) el aprendizaje significativo puede dividirse en aprendizaje por recepción, que es la presentación del conocimiento al estudiante en su forma final, y aprendizaje por descubrimiento, que como su nombre lo indica es el descubrimiento del conocimiento por parte del estudiante.

Ambos tipos de aprendizaje requieren de dos condiciones. La primera de ellas es que el estudiante tenga una “actitud de aprendizaje significativo” (Ausubel, 2005), es decir, que el estudiante tenga una “disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva”. (pág. 48)

La segunda condición es la existencia de un material que sea potencialmente significativo para el estudiante, es decir, “relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra”. (2005, pág. 48)

Sanjurjo & Vera (1994) han propuesto métodos para orientar y facilitar este tipo de aprendizaje basándose en un método que debe ser, según las autoras, “*riguroso y sistemático, no rígido e inflexible*”. Las autoras reconocen que el método de resolución de problemas es uno de los más adecuados para favorecer el aprendizaje significativo puesto que implica un problema que es relevante para el estudiante y que lo lleva a querer resolverlo mediante un proceso sustancial de reflexión.

La resolución de problemas implica reconocer el problema, aclararlo, plantear una hipótesis para resolverlo, razonar sobre las inferencias de la hipótesis y, en última instancia, verificarla. No obstante, ambas autoras defienden que “la resolución de problemas – así como el pensamiento reflexivo en general – no se ajustan a un

modelo estereotipado y uniforme” (1994, pág. 84) y por eso el profesor debe tener en cuenta los diferentes procesos que lleva a cabo cada estudiante en particular. Además, el método de resolución de problemas ofrece ventajas para el estudiante porque ayuda a desarrollar el pensamiento divergente, que es “la capacidad de percibir lagunas, de usar caminos diferentes en la solución de un problema, recursos propios en la solución de problemas.” (1994 pág. 87). No obstante, las autoras señalan con preocupación que en muchos casos las prácticas pedagógicas de los docentes truncan este tipo de pensamiento divergente en vez de fomentarlo.

9.2.2.2 Autoridad

Como se dijo al inicio de la sección sobre el perfil del docente, los estilos de enseñanza que utiliza un docente en su clase, así como también la identificación con un paradigma de aprendizaje determinado están estrechamente relacionados con la forma en la que este docente entiende el concepto de autoridad en la clase, y los anteriores aspectos están a su vez mediados por su personalidad. Por esta razón es necesario describir el concepto de autoridad sin ignorar las relaciones que este concepto entabla con otros aspectos.

La autoridad es un factor necesario dentro de la práctica pedagógica de un docente puesto que ayuda a mantener la disciplina en el salón de clase, es decir, “la imposición de normas y controles *externos* sobre la conducta individual” (Ausubel, 2005 pág. 440).

La disciplina, tanto para Freire (1994) como para Ausubel (2005) es necesaria dentro del salón de clases, sobre todo en secundaria por dos razones. La primera, la disciplina escolar es el primer paso para la comprensión de los derechos y deberes que los estudiantes deben seguir para vivir en sociedad. La segunda, la disciplina le permite a los estudiantes desarrollar aspectos de su personalidad adulta como “la confiabilidad, la confianza en sí mismo, el autocontrol, la persistencia y la capacidad para tolerar la frustración” (Ausubel, 2005 p. 440).

Ante la necesidad de que exista disciplina en el salón de clase, los profesores pueden optar por definir su modelo de autoridad situándolo en algún punto de un

espectro que va desde lo excesivamente autoritario (autoritarismo) y lo excesivamente democrático (espontaneísmo). Según los autores, es un error situarse en cualquiera de los dos extremos del continuo, pues ambos repercuten negativamente en el ambiente que se vive en el salón de clase, en la actitud que puedan asumir los estudiantes hacia la escuela, en la forma en la que se comportarán en sociedad y en los valores que retendrán en su adultez.

La tendencia excesivamente autoritaria, o autoritarismo, según Freire (1994, 1999) se caracteriza por una actitud dominante asumida por el profesor, quien sostiene que la meta de enseñanza se debe situar en el “«dominio» de los elementos básicos y las normas apropiadas de conducta” (Giroux, 1990, pág. 146). El profesor autoritario tiende a tener una personalidad irascible y manejar de forma represiva las situaciones que se presentan en el salón de clase mediante reglas y sanciones impartidas unilateralmente.

Un clima excesivamente autoritario en el salón de clases puede generar diferentes reacciones en los estudiantes que varían entre completa sumisión y completa agresividad hacia la figura de autoridad o hacia otros compañeros de clase. Según Ausubel (2005), además, los estudiantes que están bajo un control autoritario experimentan menor sentido de pertenencia al grupo, les cuesta trabajar en equipo y tienden a no ser capaces de autorregularse en ausencia de una figura de autoridad.

La tendencia excesivamente democrática, o espontaneísmo, según Freire (1994, 1999) se caracteriza por una falta de reglas y sanciones (enfaticadas en la tendencia excesivamente autoritaria) y por un ambiente en el que hay demasiada permisividad, en el que al parecer todo vale y en el que el profesor es más bien indeciso y poco coherente.

Un clima excesivamente democrático en el salón de clase puede desembocar en el desorden generalizado y en actitudes irrespetuosas hacia el profesor, que no es considerado por los estudiantes como una figura de autoridad consecuente. Al respecto Giroux (1990) afirma que los profesores excesivamente democráticos buscan “culpar a los alumnos de los problemas que advierten en ellos, al mismo

tiempo que los humillan en un esfuerzo por conseguir que participen en las actividades de clase” (pág. 185)

La principal crítica a estas dos tendencias la formula Giroux (1990), quien encuentra que ambas se encuadran en lo que él denomina una “visión tradicional de la enseñanza escolar” de tipo conservador que “ignora los sueños, las historias y las visiones que la gente lleva a la escuela” (pág.46).

En contraste con estas dos tendencias, Ausubel (2005), Freire (1994, 1999) y Giroux (1990) proponen una tercera opción, la disciplina democrática, o “modelo liberador” (Giroux, 1990) que está situada en el centro del espectro y que utiliza aspectos tanto del autoritarismo como del espontaneísmo sin llegar a excesos.

La disciplina democrática se caracteriza por ser impersonal y objetiva; el profesor es respetuoso y justo con sus estudiantes, pues sabe balancear los momentos en los que les habla a ellos utilizando un modo autoritario y los momentos en los que habla *con* ellos utilizando un modo democrático, logrando así un manejo disciplinario enfocado al éxito de las actividades de clase y no en enfatizar su posición de poder.

El clima de disciplina democrática en el salón de clase es favorable porque permite que “profesores y alumnos sostengan vínculos amistosos y realistas” (Ausubel, 2005 pág. 441). En contraste con el autoritarismo y el espontaneísmo, la disciplina vista desde esta tendencia no es un fin en sí misma que el profesor esté obligado a hacer cumplir constantemente, sino que se concibe como un factor que le permite al estudiante ser más comprensivo, manejar más efectivamente la frustración, ser más autónomo y cumplir todas las funciones que, como se dijo anteriormente, pueden derivar de una apropiada aplicación de la disciplina.

Del mismo modo, la disciplina democrática “brinda un respaldo teórico al análisis de la enseñanza como una forma de práctica intelectual; además, proporciona un fundamento ontológico a los docentes dispuestos a asumir el papel de intelectuales transformadores” (Giroux, 1990, pág. 154).

9.3 Pensamiento crítico

En el capítulo anterior se presentó el perfil docente y se enfatizaron aquellas características que, según los autores citados, pueden tener un mejor resultado en el salón de clases. Se evidenció además que un docente que conozca el contenido de su materia, que tenga una adecuada preparación docente, que tenga una personalidad que refleje un compromiso con su labor docente, que busque fomentar el aprendizaje significativo y que ejerza la disciplina democrática, buscará que sus estudiantes no sólo se sientan motivados para aprender sino que asuman el estudiar y el pensar con una actitud crítica, teniendo en cuenta la lectura como parte inherente de estos procesos (Freire, 1994).

Es por esta razón que resulta necesario explorar el concepto de pensamiento crítico para así comprender su importancia en el salón de clase. Por ello, se tendrán en cuenta las posturas teóricas de Steven D. Schafersman (1991), Vincent E. Barry (1984), *The Critical Thinking Community* (La Comunidad para el Pensamiento Crítico) (2013) y William Huitt (1998), quienes han investigado el tema, así como también las de Sir Ken Robinson (1999) con respecto a la creatividad.

9.3.1 Definición

Alrededor del concepto de pensamiento crítico han surgido una gran cantidad de malinterpretaciones. Barry (1984) ha evidenciado dichas malinterpretaciones y ha descubierto que se ha equiparado al que piensa críticamente con una persona que busca humillar o dominar, que es quisquillosa y que no tiene ni imaginación ni creatividad. Además, Barry afirma que se ha dicho del pensamiento crítico que es lo mismo que estar en desacuerdo y que sólo aplica para rebatir la posición de los demás (pág. 1).

Para aclarar las malinterpretaciones con respecto al concepto de pensamiento crítico, Barry (1984), junto con Schafersman (1991), Huitt (1998) y *The Critical Thinking Community* (2013), definen el pensamiento crítico como una actividad mental rigurosa y autónoma que busca un análisis reflexivo y una evaluación de

evidencias suficientes y confiables con el fin de tomar acciones y transformar la identidad personal y social del individuo.

Según Schaferman (1991), un pensador crítico se distingue porque cumple las siguientes características:

- Usa la evidencia imparcial y hábilmente.
- Organiza y articula sus pensamientos de forma concisa y coherente.
- Distingue entre conclusiones lógicamente válidas y no válidas.
- No juzga si no tiene evidencia suficiente para sustentar una decisión.
- Ve similitudes y analogías que no son evidentes a primera vista.
- Puede aprender de forma independiente y tiene un permanente interés en hacerlo.
- Aplica técnicas de resolución de problemas.
- Habitualmente cuestiona sus propias opiniones
- Intenta indagar tanto por los presupuestos como por las implicaciones.
- Es consciente del hecho de que su propio entendimiento es limitado.¹⁵

Del mismo modo, Richard y Elder (2006) identifican ocho rasgos intelectuales que permiten distinguir a un pensador crítico: la humildad, el coraje, la empatía, la autonomía, la integridad, la perseverancia, la confianza en la razón y la imparcialidad. Estos rasgos le permiten al pensador crítico ser consciente de los límites de su propio conocimiento, ser capaz de tener en cuenta puntos de vista diferentes al suyo, analizar sus propias creencias partiendo de la razón, no tomar decisiones a partir de intereses personales y tener una motivación intrínseca que lo lleve a pensar críticamente sin caer en lo que The Critical Thinking Community (2013) define como ideales egoístas que llevarían a la persona a favorecer sus propios intereses o los intereses del grupo al que pertenece.

Para que un individuo (un estudiante, un profesor, etc.) pueda llegar a ser un pensador crítico, debe practicar constante y conscientemente hasta dominar los Procesos de Pensamiento Superior de los que han hablado Vygotsky (1989)

¹⁵ Lista traducida y editada. P. 2 definition of Critical Thinking.

(1997) y Krathwohl (2002), entre otros. Para articular consistentemente su pensamiento debe partir de un aprendizaje significativo que favorezca la retención sustancial y el pensamiento divergente, que se favorece a partir de la aplicación de técnicas de resolución de problemas.

El pensamiento crítico no es un atributo con el que se nace sino que, por el contrario, se aprende y desarrolla continuamente a lo largo de la vida. No obstante, es importante recalcar que no todas las personas llegan a pensar críticamente, pues “la mayoría de las personas siguen la autoridad: la mayoría no cuestiona, no siente curiosidad y no desafía las figuras de autoridad que aseguran tener un conocimiento o una capacidad de comprensión especiales. La mayoría, por lo tanto, no piensa por sí misma sino que depende de otros que piensen por ella.” Schaeferman¹⁶ (1991, pág. 1).

Entre otras cosas, quien quiera pensar críticamente debe tener en cuenta los ocho elementos del pensamiento que reconoce Richard Paul (1995): el primer elemento es el objetivo al cual está encaminado el pensar; el segundo es la pregunta o el problema que se debe resolver; el tercero es el punto de vista o marco de referencia en el cual se enmarca el pensar y con el cual se juzga la evidencia; el cuarto elemento es la dimensión empírica del razonamiento, que integran la experiencia, la evidencia y los datos como la materia prima de la que parte el análisis; el quinto elemento es la dimensión conceptual del razonamiento, que está mediada por el punto de vista desde el cual una persona emite un concepto; el sexto es la suposición (*assumption*), que parte de una creencia o prejuicio de que algo es de una forma y no de otra, sin que exista de por medio una relación lógica, es decir, que se da algo por sentado. El séptimo elemento es la inferencia, que son las conclusiones a las que se llega a partir del análisis de la evidencia, construida a partir de los seis elementos mencionados anteriormente. El octavo

¹⁶ Traducción de las autoras. Texto original: “Most people are followers of authority: most do not question, are not curious, and do not challenge authority figures who claim special knowledge or insight. Most people, therefore, do not think for themselves, but rely on others to think for them.”

elemento son las implicaciones y consecuencias del pensamiento, que son los lugares a donde nos lleva el ejercicio de pensar.

Además, el pensador crítico debería cumplir dos características importantes. En primer lugar, debe hacer uso de la creatividad, que en palabras de Robinson (1999) es la “actividad imaginativa encaminada a producir resultados que sean a la vez originales y valiosos” (pág. 30). Según Barry (1984), el pensamiento crítico eficiente debe por fuerza ser también creativo de distintas maneras: recurriendo a ejemplos imaginativos que ilustren un punto de vista o explicaciones originales que justifiquen un fenómeno. En segundo lugar, debe partir de la experiencia, pues es “la materia de la cultura, de la agencia y la autoproducción” (Giroux, 1990); al recurrir a la experiencia, el estudiante puede reflexionar críticamente sobre el mundo que lo rodea.

9.3.2 ¿Por qué pensar críticamente?

Además de permitirle al estudiante continuar con el desarrollo de Procesos de Pensamiento Superior y aprender de forma significativa, existen dos propósitos por los cuales resulta necesario integrar el pensamiento crítico a las clases de L2.

En primer lugar, el pensamiento crítico es necesario en la clase de L2 porque permite que el conocimiento avance, pues los estudiantes y profesores que desafían los dogmas establecidos por la academia y que se proponen cambiar los paradigmas logran dar un paso más allá de la simple aceptación de verdades y pueden, incluso, lograr un cambio en la forma de pensar de quienes los rodean.

En segundo lugar, el pensamiento crítico ayuda a forjar la identidad personal y social del estudiante, pues quienes piensan críticamente se comprometen a reflexionar sobre sus propias vidas y a revisar constantemente sus opiniones con respecto al mundo en el que viven y a su propia identidad.

Teniendo en cuenta los propósitos que persigue el pensamiento crítico y las ventajas de pensar críticamente dentro del salón de clase, surge una pregunta clave: “¿cómo hacer para que la instrucción escolar sea significativa para conseguir que sea crítica y cómo hacer que sea crítica para conseguir que sea liberadora?” (Giroux, 1990, pág. 42)

9.3.3 ¿Qué se necesita para ser pensadores críticos?

La pregunta propuesta por Giroux (1990) hace que el docente deba preguntarse a su vez qué debe hacer para ayudar a sus estudiantes a pensar críticamente. No obstante, es importante que el docente sepa de antemano que no existe un método infalible que garantice que todos sus estudiantes pensarán críticamente; lo que el docente sí puede hacer es propiciar un ambiente favorable para que los estudiantes comiencen a desarrollar pensamiento crítico sin obstrucciones. De acuerdo con Sanjurjo y Vera (1994),

“Cuando la Escuela provee una atmósfera favorable a las preguntas, una atmósfera que acepta los cuestionamientos aun cuando ellos pueden ser perturbadores en el momento, y una actitud que estimule a formular preguntas y a buscar respuestas, está abriendo caminos para que el niño, el adolescente, el joven se aproximen al mundo como un lugar a ser explorado, interrogado, sentido, interpretado,...interpelado,...

Por contraste, la aproximación temerosa, rígida, que silencia, que limita los “problemas” a aquellos que están en el libro y corta el pensamiento en la línea misma de los hechos prescritos y no más allá, puede sofocar cualquier oportunidad de expresar, de experimentar, de descubrir problemas que entrañan una genuina preocupación personal.” (pág. 88)

Teniendo en cuenta este factor y de acuerdo con los preceptos teóricos presentados hasta el momento, es posible distinguir cinco requerimientos para favorecer una atmósfera que promueva el pensamiento crítico e el salón de clase.

En primer lugar, para que los estudiantes piensen críticamente, el docente debe preocuparse por desarrollar su propio pensamiento crítico y convertirse en el “intelectual transformativo” que plantea Giroux (1990), capaz de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica para dejar de ser un simple transmisor de ideas preconcebidas.

En segundo lugar, el docente debe ejercer la disciplina democrática dentro del salón de clase en donde el estudiante sienta que tiene un lugar y que puede pensar críticamente sin limitarse a aceptar los conocimientos impartidos por la autoridad sin cuestionarlos.

En tercer lugar, el docente debe procurar que sus estudiantes aprendan de forma significativa y que puedan llevar a cabo Procesos de Pensamiento Superior como la resolución de problemas para así comenzar a pensar críticamente.

En cuarto lugar, el docente debe tener en cuenta el valor que tienen las preguntas dentro de un proceso de desarrollo de pensamiento crítico, pues de acuerdo con The Critical Thinking Society (2013) “las preguntas definen tareas expresan problemas y definen dilemas.”¹⁷

En último lugar, el docente debe tener control sobre su currículo, enfocarlo en las necesidades individuales de sus propios estudiantes y utilizar materiales específicos para ese fin; debe por lo tanto evitar los ejercicios puramente pragmáticos y de repetición propios de algunos textos educativos institucionales.

Con respecto a los materiales, Giroux (1990) plantea una diferencia entre los “textos *sobre* pedagogía” y los “textos *para* pedagogía”. Los primeros son textos que no tienen en cuenta la individualidad de cada estudiante, no exigen del docente una capacidad creativa y que “acentúan la educación recitada al mismo tiempo que eliminan del acto pedagógico la concepción y la crítica” (pág. 134). Los segundos, por el contrario, son “materiales curriculares y prácticas escolares apropiados o producidos por los docentes y educadores que los utilizarán.” (pág.137) que fomentan el pensamiento crítico y que parten de la reflexión crítica del docente sobre las necesidades de su grupo particular de estudiantes.

Los textos *para* pedagogía se pueden producir a partir de un material que no necesariamente tiene un fin educativo pero que lo consigue luego de que el docente lo aprovecha y lo analiza críticamente para incorporarlo a su propio currículo. Este tipo de material haría parte de lo que Krashen (2013) llama Input Óptimo y, como se mencionó en el apartado sobre leer textos literarios en la clase de L2, este autor ha planteado que uno de los mejores ejemplos de Input Óptimo es la literatura puesto que puede ser abundante, comprensible, extensa, interesante, placentera, relevante y su foco no es la gramática.

¹⁷ Traducción de las investigadoras. Texto original: “Questions define tasks, express problems and delineate issues.”

Además de las anteriores características, la literatura se destaca por las siguientes razones:

- Asumida desde una postura de lectura predominantemente estética, la literatura puede ser un lugar de pensamiento desde el cual el estudiante aprende a pensar críticamente, a desarrollar su creatividad y a reflexionar acerca de su personalidad individual y social; puesto que, así vista, la literatura no es una herramienta transmisora de verdades unívocas que el estudiante simplemente tiene que aceptar. (Larrosa, 2007)
- Es el medio estético por excelencia que permite aprehender ideas, actitudes y experiencias humanas, facilitando la unión de lo intelectual y lo afectivo. (Rosenblatt, 2002) (Larrosa, 2003).
- Permite una forma de aprendizaje no arbitrario y sustancial, por lo cual puede considerarse un “material potencialmente significativo”. (Ausubel, 2005)

Así, la literatura puede ser ese Input Óptimo (Krashen, 2013) que le permite al docente de L2 desarrollar textos *para* pedagogía (Giroux, 1990) que no solamente potencien un aprendizaje significativo (Ausubel, 2005) sino que también propicien el desarrollo del pensamiento crítico (Steven D. Schafersman, 1991), (Vincent E. Barry, 1984), (The Critical Thinking Community, 2013) y (William Huitt, 1998).

El docente de L2 que vaya a usar la literatura en su práctica pedagógica no debería hacerlo sin antes asegurarse de cumplir con una serie de características que se relacionan directamente con lo presentado hasta el momento, a saber:

- Privilegiar una postura de lectura predominantemente estética y darle más relevancia a los aspectos privados del significado para así darle al texto literario un estatus de “lugar de pensamiento” (Larrosa, 2007) (Rosenblatt, 2002).
- Adoptar un enfoque de enseñanza de L2 basado en la Comprensión (Hipótesis de Comprensión) y no en el Desarrollo de Habilidades (Hipótesis de Desarrollo de Habilidades) (Krashen, 2013) en el cual el gusto por la Lectura Libre y Voluntaria sea el motor para la interiorización de la segunda

lengua y en el cual el uso de la literatura no se convierta exclusivamente en una serie de ejercicios de lengua.

- Tener un criterio claro para escoger los textos literarios que le presenta a sus estudiantes y conocer el contenido de los mismos, es decir haberlos leído y haber reflexionado sobre ellos críticamente. (Freire, 1994) (Ausubel, 2005)
- Prepararse adecuadamente para ser un profesor de L2 que también trabaja con la literatura en el salón de L2.
- Reflejar un compromiso real con su labor por medio de su entusiasmo, su amabilidad, su eficiencia, su comprensión y su imaginación (Ausubel, 2005).
- Evitar el autoritarismo, la irritabilidad y la inestabilidad, y centrarse en la humildad, la amorosidad, la valentía y la tolerancia. (Ausubel, 2005), (Freire, 1994).
- Propiciar el aprendizaje significativo que permita a los estudiantes experimentar la obra literaria de forma sustancial y no arbitraria y que, por lo tanto, puedan comprender su significado (Ausubel, 2005).
- Seguir los fundamentos de la disciplina democrática para que su modelo de autoridad ayude al desarrollo del pensamiento crítico. (Giroux, 1990).

Sin embargo, frente a la riqueza teórica consultada y citada para la construcción del marco teórico, surge la pregunta ¿estos conceptos se ven reflejados en un salón de clase real?, y de ser así, ¿de qué manera lo hacen?

10. Análisis y discusión

En el siguiente apartado se analizarán y discutirán los resultados de la observación que se llevó a cabo de seis profesores a lo largo de un año en dos colegios de Bogotá (Colegio Colombo-Hebreo y Fundación Gimnasio Los Portales).

El objetivo de este análisis es determinar mediante las evidencias recolectadas en los Diarios de Campo, y las entrevistas con estudiantes y profesores, cómo y en

qué condiciones el profesor como mediador en el proceso transaccional de lectura puede hacer que la literatura fomente el pensamiento crítico en la clase de L2 a partir de lo planteado en el marco teórico.

Para el desarrollo del análisis y la discusión se seguirá la misma estructura presentada en el marco teórico. Por esta razón se comenzará por abordar el tema de la lectura de textos literarios en la clase de L2 y se intentará dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo concibe cada profesor la lectura de textos literarios en la clase de L2?, ¿Qué postura de lectura busca fomentar?, ¿Con cuál aspecto del significado se relaciona?
- ¿Desde qué hipótesis de enseñanza de L2 piensa cada profesor la literatura?, ¿Los textos literarios que escoge pueden considerarse ejemplos de Input Óptimo?, ¿Tiene en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo?

Una vez analizado el tema de la lectura de textos literarios en la clase de L2 se abordará el tema del docente y se analizarán todos los componentes presentados en el marco teórico con el fin de intentar dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿El docente tiene conocimiento de los contenidos que enseña?, ¿Cuál es su preparación profesional y académica?, ¿Cuál ha sido su preparación en la docencia?, ¿Puede ser considerado un intelectual transformativo, como lo propone Giroux (1990)?, ¿Cómo es su personalidad?
- ¿Cómo es el estilo de enseñanza de cada profesor?, ¿Cuáles son las actividades que definen ese estilo de enseñanza?, ¿Qué tipo de aprendizaje fomenta ese estilo de enseñanza?
- ¿Cuál es el modelo de autoridad que sigue cada docente?, ¿Cómo incide ese modelo de autoridad en la dinámica de la clase?, ¿Qué percepción tienen los estudiantes de ese modelo de autoridad?

Finalmente, el análisis concluirá con el tema del pensamiento crítico a partir del análisis de los dos temas anteriores tratando de inferir la presencia o no de dinámicas al interior del aula de L2 que emplea la literatura que promuevan el

desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual también se hará una breve referencia al aspecto del control del currículo como lo define Giroux (1990).

Las siguientes tablas presentan los temas que compondrán el análisis e identifican los profesores de quienes se encontró evidencia más clara.

Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2						
Lectura transaccional de textos literarios					Lectura de textos literarios en L2	
Postura de Lectura			Significado		Hipótesis de comprensión	Hipótesis de desarrollo de habilidades
Lectura Eferente	Lectura Estética	Significado Público	Significado Privado			
Profesora CCH 1		X		X	X	
Profesor CCH 2	X	X	X			X
Profesor CCH 3	X	X	X	X	X	
Profesor GP 1	X	X	X			X
Profesora GP 2	X	X	X			X
Profesora GP 3	X	X	X			X

Tabla 7

El docente como mediador					
Lo que lleva a la clase				Práctica pedagógica	
Conocimiento de contenidos	Preparación docente	Personalidad	Estilo de enseñanza	Modelo de autoridad	
Profesora CCH 1	X	X	X	X	X
Profesor CCH 2	X	X	X	X	X
Profesor CCH 3	X	X		X	X
Profesor GP 1	X	X	X	X	X
Profesora GP 2	X	X	X	X	X
Profesora GP 3	X	X			X

Tabla 8

Pensamiento crítico		
	Fomento del pensamiento crítico	Control institucional
Profesora CCH 1	X	X
Profesor CCH 2		X
Profesor CCH 3	X	X
Profesor GP 1	X	X
Profesora GP 2	X	X
Profesora GP 3		X

Tabla 9

Para facilitar la lectura del análisis y la identificación de los profesores, en la siguiente tabla se han asignado las iniciales del colegio para cada profesor según sea el caso.

Colegio Colombo-Hebreo	Fundación Gimnasio los Portales
Profesora CCH 1	Profesor GP 1
Profesor CCH 2	Profesora GP 2
Profesor CCH 3	Profesora GP 3

Tabla 10

10.1 Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2

De acuerdo con el modelo transaccional propuesto por Rosenblatt (1996, 2002) citado en el marco teórico, la transacción que ocurre entre el docente-lector y el texto (optando por una postura de lectura y por una forma de actualizar significados) es tan importante como la que dicho docente pueda favorecer en sus estudiantes al integrar la lectura de texto literario en la enseñanza de inglés.

Debido a que cada una de las instituciones observadas tiene un manejo particular de la lectura, la información que se analizará presenta rasgos diferentes.

En el caso del Colegio Colombo-Hebreo (CCH) dada la manera en que la institución concibe la educación, los profesores abordan la lectura de textos literarios en la clase de L2 de manera libre y autónoma porque no están regidos por una visión institucional en particular. Por lo tanto, el análisis de la información obtenida en las observaciones y en las entrevistas de CCH se hará de manera individual para cada profesor.

Por el contrario, en el caso de la Fundación Gimnasio Los Portales (GP), la postura institucional con respecto a la lectura de textos literarios en la clase de L2 rige el quehacer docente y los tres profesores observados se ciñen a lo estipulado por el colegio en cuanto al abordaje de la literatura. Es por esta razón que el análisis de la información obtenida en las observaciones y las entrevistas de G.P. se hará de forma colectiva.

La siguiente tabla se construyó a partir de la coincidencia, más o menos explícita, de las propuestas de los profesores observados en relación con el tema tratado en este apartado.

Lectura de textos literarios y su implicación en la clase de L2						
Lectura transaccional de textos literarios					Lectura de textos literarios en L2	
Postura de Lectura			Significado		Hipótesis de comprensión	Hipótesis de desarrollo de habilidades
Lectura Eferente	Lectura Estética	Significado Público	Significado Privado			
Profesora CCH 1		X		X	X	
Profesor CCH 2	X	X	X			X
Profesor CCH 3	X	X	X	X	X	
Profesor GP 1	X	X	X			X
Profesora GP 2	X	X	X			X
Profesora GP 3	X	X	X			X

Tabla 7 (original en p. 68)

10.1.1 Colegio Colombo-Hebreo

PROFESORA CCH1

En el caso de PROFESORA CCH1 la naturaleza de la transacción que establece con la literatura, según expresó en las entrevistas, está mediada por una “conexión emocional” (Profesora CCH1 entrevista 1, 00:54) con la lectura, por el gusto que siente al leer y por la manera como esta conexión se desarrolló desde temprana edad (Profesora CCH1 entrevista 2, 00:30). Parece evidente que la transacción que PROFESORA CCH1 establece con la literatura es de naturaleza estética.

Para PROFESORA CCH1, resulta importante lograr que sus estudiantes se conecten con el texto literario de forma similar a como ella lo ha hecho, pues durante sus años como docente se ha dado cuenta de que hay una desconexión entre los estudiantes y la obra literaria lo cual hace que lean con el único objetivo de obtener una nota y aprobar el curso (Profesora CCH1 entrevista 1, 03:36). Es esto lo que la ha motivado a “tratar de hacer de la literatura algo más vivencial” (Profesora CCH1 entrevista 1, 04:13).

Además, al trabajar con estudiantes de octavo y noveno grado, PROFESORA CCH1 optó por leer con cada grupo una novela diferente porque quería “conectarlos con una novela y ayudarlos a escribirse, a descubrirse a sí mismos a través de la literatura” (Profesora CCH1 entrevista 3, 01:52). De igual forma, PROFESORA CCH1 afirma en su entrevista que se esfuerza para que sus estudiantes se involucren con el texto, pues afirma que “en la literatura tú puedes ver un personaje de una manera y otra persona lo puede ver de otra manera. Sustentado, por supuesto, con un análisis serio, con un estudio riguroso, las dos perspectivas pueden ser igualmente legítimas.” (Profesora CCH1 entrevista 3, 02:19)

Para lograrlo, PROFESORA CCH1 afirma en su entrevista que tiene dos políticas que se empeña en cumplir: leer el libro en la clase (a menos que el estudiante proponga llevárselo a su casa) y aplicar un control de lectura que exija más allá de la simple memorización. Esto lo hace porque, según ella, es una manera de ayudar a los estudiantes a ver la lectura y las actividades alrededor del texto literario no como una carga sino como una manera de involucrarse con el texto y disfrutar de todo el proceso.

Con respecto a lograr hacer de la literatura algo más vivencial, en las anotaciones del Diario de Campo durante la reflexión al finalizar la lectura de uno de los capítulos del texto, consta que PROFESORA CCH1 invitaba a sus estudiantes a compartir experiencias personales que estuvieran relacionadas con lo leído para descubrirse a sí mismos a través de la literatura e involucrarse con el texto (16/01/2013 Diario de Campo).

En su entrevista, PROFESORA CCH1 expresa su intención de ayudar a los estudiantes a ver la lectura y las actividades alrededor del texto literario no como una carga sino como una manera de involucrarse con el texto. Esto se puede constatar con el Diario de Campo, pues desde el primer día fue enfática con sus estudiantes al decirles: “Nosotros no leemos para responder exámenes. Nosotros

leemos porque leer nos enseña sobre el mundo”¹⁸ (31/08/2012 Diario de Campo). Es por eso que PROFESORA CCH1 busca que la lectura suceda en un lugar tranquilo y que los estudiantes se sientan tan cómodos físicamente como sea posible (31/08/2012 Diario de Campo).

El compromiso por buscar los espacios y los momentos más apropiados dentro de la clase, para que los estudiantes pudieran entablar una transacción con la obra adoptando una postura estética, se notó también en casos en los que PROFESORA CCH1 decidió posponer la lectura porque no veía que estuvieran lo suficientemente dispuestos a abordarla (09/01/2013 Diario de Campo).

La postura de lectura que adopta PROFESORA CCH1, tanto en las transacciones que ella misma entabla con los textos literarios como en las que fomenta en sus estudiantes, parecería ser de tipo predominantemente estético (Rosenblatt 2010, 2002). Del mismo modo, PROFESORA CCH1 parece favorecer la construcción de significados privados en la medida en que propicia situaciones en las que los estudiantes generan juicios autónomos y bien fundamentados acerca de las obras que leen. PROFESORA CCH1 parece querer no sólo que sus estudiantes “conozcan sobre” una obra, sino que “vivan a través” de ella (Rosenblatt 2010, 2002).

La intención de PROFESORA CCH1 por lograr que sus estudiantes leyeran adoptando una postura estética y enfocándose en la actualización privada de significados parece haber dado resultados en la medida en que los estudiantes demostraron que sí estaban teniendo un proceso de transacción con el libro durante la clase, pues demostraron interés genuino y autónomo por la lectura del texto literario (06/03/2013, 20/03/2013, 22/03/2013 y 17/04/2013 Diario de Campo).

Los ejemplos mencionados parecen indicar que ellos perciben la literatura no como un simple medio para obtener información práctica sino como un espacio de unión entre lo intelectual y lo emocional (Rosenblatt, 2002), como un lugar de

¹⁸ “You don’t just read to get a grade. We don’t read to answer tests. We read because reading teaches us about the world out there”

pensamiento (Larrosa, 2007), demostrando así no sólo que los estudiantes sí entablaron un proceso de transacción de tipo estético con el texto, sino que también sintieron que podían, en palabras de Rosenblatt (2010, 2002), “vivir a través” de él puesto que reflexionaron a partir de la lectura sobre su propia vida y sobre lo que los rodea (Cárdenas Páez, 2004), como consta en 07/12/2012, 11/01/2013, 16/01/2013, 30/01/2013, 17/04/2013, 26/04/2013 y 05/06/2013 del Diario de Campo

Con respecto a la lectura de textos literarios en el contexto específico de la clase de L2, en el caso de PROFESORA CCH1, la evidencia recolectada durante la entrevista parece indicar una tendencia a enseñar la literatura en la clase de L2 desde lo que Krashen (2013) llama la Hipótesis de Comprensión, explicada en el marco teórico.

PROFESORA CCH1 cuenta en su entrevista que durante su carrera profesional ha visto varios casos de estudiantes que se han destacado en exámenes internacionales como el PSAT “No porque había[n] hecho ejercicios [de gramática] de sino porque sabía[n] leer” (Profesora CCH1 entrevista 2, 05:35). Esto la ha llevado a darle prelación a la comprensión sobre el desarrollo de habilidades (listening, speaking, reading y writing) durante sus clases y a partir de la lectura estética para enseñar aspectos de la gramática y del vocabulario.

Durante sus clases, PROFESORA CCH1 comenta que le preocupa la “desconexión mental y emocional” que podrían sentir sus estudiantes si ella estructura una clase mediante unidades desarticuladas, por eso opta por darle un papel central a la novela que lee con cada grupo para conectar a través de ella todos los demás elementos de la clase. Según PROFESORA CCH1, “los niños cuando empiezan a ver toda esa conexión, empiezan a entender las cosas para qué sirven: para qué sirven los verbos, para qué sirven los pronombres...” (Profesora CCH1 entrevista 1, 10:46).

De acuerdo con lo que se ve en la entrevista, para PROFESORA CCH1 es más importante que el estudiante desarrolle un hábito de lectura y que comprenda la

obra lo suficiente, tanto desde lo discursivo como desde lo lingüístico, para formular un criterio claro sobre lo que lee.

Esta forma de pensar la literatura se acercaría a la Hipótesis de Comprensión de Krashen (2013) en la medida en que se enfoca en el “qué” se dice y no en el “cómo” se dice; es decir, parte del contenido para que de él se deriven las reglas gramaticales, el vocabulario y el desarrollo de habilidades.

Además, PROFESORA CCH1 parece identificarse con las etapas que propone Krashen (2013) vistas en el marco teórico. No obstante, al tratarse de una segunda lengua y al estar trabajando con estudiantes a los que se les leyó muy poco durante la infancia y que pertenecen a una generación que, según ella, “no es una generación lectora, es una generación audiovisual (...) de flashes informativos.” (Profesora CCH1 entrevista 1, 11:47), PROFESORA CCH1 busca retomar la primera etapa (la etapa de las historias) y leerles a los estudiantes de la misma manera que lo haría una mamá.

Es por esta razón que PROFESORA CCH1 bautiza su ejercicio de lectura “Mommy Reading”. Durante la entrevista cuenta que la intención detrás de leer de esta manera es asegurarse de que los estudiantes lean y así permitirles a los niños a los que no les leyeron en la infancia tener esa experiencia.

De acuerdo con Krashen (2013) el éxito de la Hipótesis de Comprensión recae en escoger acertadamente un Input Óptimo que sea interesante, extenso, comprensible y no estructurado gramaticalmente. En el caso de las novelas escogidas por PROFESORA CCH1, la evidencia recolectada en el Diario de Campo parece indicar que sí se cumplen estas características puesto que los estudiantes encontraron las temáticas de los libros interesantes, tuvieron una exposición permanente al texto literario durante todo el año escolar (excepto por los clásicos, todas fueron versiones originales), sintieron que entendieron la obra y la metodología utilizada ayudó a que fuera comprensible. De hecho, se registró una tendencia a la Lectura Libre y Voluntaria por parte de varios estudiantes del grado noveno (30/01/2013, 13/02/2013 y 22/03/2013 Diario de Campo).

De igual modo, durante las entrevistas a los estudiantes se evidenció la importancia que tiene para ellos comprender la obra. Nueve de ellos afirmaron que estaban de acuerdo con leer en el colegio porque había menos distracciones y que les gustaba que PROFESORA CCH1 les leyera porque sentían que entendían más y porque se involucraban con lo que están leyendo. Con respecto a esto una estudiante de noveno dijo en su entrevista que PROFESORA CCH1 “usa el tono correcto, la entonación correcta, la puntuación correcta, y el tono de voz que ella usa como que nos llama, nos atrae y es...es chévere. No me siento como una niña chiquita.” (Entrevista E. 1 y 2 grado noveno, 04:25).

Además, en las entrevistas los estudiantes hablaron de la importancia que tiene para ellos el proceso de aprendizaje y valoraron el hecho de que PROFESORA CCH1 les fuera exigiendo cada vez más durante el año escolar para que pudieran hacer cosas cada vez más complejas y, en palabras de Vygotsky (1989), pudieran entrar en la Zona de Desarrollo Próximo. Al respecto una estudiante de noveno dice en su entrevista: “[PROFESORA CCH1] sabe lo que hace porque va desde nacer, gatear y caminar hasta ya que sepas correr.” (Entrevista E. 1 y 2 grado noveno, 08:00).

Los estudiantes concuerdan en su mayoría con que este proceso los ha ayudado a mejorar en gran medida sus habilidades (writing, reading, listening y speaking) porque sienten que el contenido les interesa y se sienten motivados a aprender. (Entrevista E. 1 y 2 grado noveno, 09:04).

En otros casos, algunos estudiantes señalaron que aunque la lectura de la novela no fue escogida por ellos, sí terminaron por leerla con gusto gracias a la forma en la que PROFESORA CCH1 abordó el texto literario, y podría decirse que gracias también a la postura de lectura que adoptó. En ese sentido es esclarecedor el comentario de un estudiante de octavo quien, al hablar sobre el tema, dijo “Creo que [la novela] no la leímos por diversión, pero nos divertimos leyéndola”¹⁹ (Conversatorio octavo, 02:10).

¹⁹ “I think we didn’t read it [the novel] for fun but we had fun reading it.”

De acuerdo con la información recolectada en las entrevistas y lo recolectado en el Diario de Campo, sería posible inferir que PROFESORA CCH1 entabla una transacción predominantemente estética con el texto literario, en la que favorece la construcción de significados privados. Este mismo modelo de transacción, además, es el que al parecer intenta fomentar en sus estudiantes mediante ejercicios que los acerquen a la literatura desde lo vivencial.

Del mismo modo, parece posible que PROFESORA CCH1 sigue algunos preceptos de la Hipótesis de Comprensión para trabajar los textos literarios con sus estudiantes y, del mismo modo, sabe escoger obras que cumplen con las características del Input Óptimo propuesto por Krashen (2013)

PROFESOR CCH2

En el caso de PROFESOR CCH2, profesor de sexto y séptimo grado, su entrevista da a entender que hay una mezcla entre las posturas eferente y estética.

PROFESOR CCH2 habla en su entrevista de que su objetivo como docente es “hacer que los niños se involucren y se interesen en la lectura más que nada”²⁰ (Profesor CCH2 entrevista 1, 02:05), de lo cual se podría inferir que busca una lectura estética mediante la cual los estudiantes se ocupen de las emociones y sensaciones que les despierta el texto. En varios puntos de la entrevista habla del valor de la literatura como vehículo para entender otras culturas y despertar la imaginación de los estudiantes, llegando a referirse a ella en estos términos:

Creo que un libro es casi como un cojín o una almohada suave con la que se alivian las exigencias de un difícil mundo moderno y con la que puedes simplemente ir y descansar en esa almohada y escapar en un libro y salir a otro mundo. Es genial.²¹ (Profesor CCH2 entrevista 1, 05:48)

²⁰ “...get kids involved and interested in reading more than anything”

²¹ “...I think a book is almost like a cushion or kind of like a soft pillow to ease the demands of a hard modern world, where you can just go and lay on that pillow and escape into a book and come out in another world. It’s great.”

Al igual que PROFESORA CCH1, PROFESOR CCH2 parece preocuparse por la desconexión de los estudiantes, quienes viven en el mundo de la inmediatez audiovisual, con la literatura y piensa que esta “puede llevar sus mentes a tantos otros lugares distintos al que tienen frente a la pantalla de televisión o el computador de la casa”²². (Profesor CCH2 entrevista 1, 05:18). Por eso, PROFESOR CCH2 parece demostrar en su entrevista un esfuerzo para que los estudiantes se acerquen a la lectura de forma Libre y Voluntaria (Krashen, 2013) al decir, por ejemplo, “...tienes que permitirle a los niños la opción de seleccionar los libros que quieren leer (...). Nosotros llevamos a los niños a la biblioteca, ellos pueden seleccionar sus propios libros, en su propio nivel de lectura y leer a su propio ritmo”²³ (Profesor CCH2 entrevista 1, 06:44)

No obstante, cuando se le pregunta de qué manera logra que sus estudiantes se involucren y se interesen por la lectura, PROFESOR CCH2 parece adoptar una postura más bien eferente (Rosenblatt, 2002) cuando dice que está convencido de la importancia de la lectura y de las bibliotecas para poder encontrar información relevante:

...los niños tienen que aprender el valor de ir a la biblioteca, en donde está el tema de su interés, y hacer investigación histórica local, relacionarse con los bibliotecarios, que tienen libros especiales guardados en estantes específicos que tienes que encontrar y que tienes que darles una mirada (scan through them) y que tienes que saber extraer la información que es relevante²⁴ (Profesor CCH2 entrevista 1, 02:53)

De su entrevista se podría inferir, por lo tanto, que en su postura de lectura se presentan elementos tanto de la postura estética como de la postura eferente, pues hay un interés por hacer que los estudiantes lean a su propio ritmo y

²² “...can take their mind to so many places other than just in front of their TV screen or the computer at home.”

²³ “...you have to afford the children the choice to select the books that they want to read (...). We take the kids to the library, they get to select their own books, at their own reading level and read at their own pace”

²⁴ “...kids need to learn the value of going to a library where their subject of interest lies and doing local history research, getting along with librarians, who have special books put away on certain shelves that you’ve got to find and you’ve got to scan through them and you got to be able to extract the important information that’s relevant.”

aprendan de la lectura, pero también hay un interés por extraer de la lectura elementos relevantes.

Al contrastar lo visto en la entrevista a PROFESOR CCH2 con lo registrado en el Diario de Campo, se puede ver cómo las dos posturas habitualmente se intercalan en las actividades que tienen que ver con la lectura y con la literatura.

Por un lado, la intención de optar por postura estética y de permitirles a los estudiantes leer libre y voluntariamente se ve en la actividad que PROFESOR CCH2 llama “Silent Reading” en la cual los estudiantes tienen un espacio de 10 a 15 minutos durante la clase para escoger sus propios libros y leer lo que les interesa en silencio.

En su entrevista PROFESOR CCH2 afirma que, cuando alguno de sus estudiantes no quiere leer, él trabaja personalmente con ellos para demostrarles el valor de la literatura, aunque les resulte difícil ²⁵ (Profesor CCH2 entrevista 1, 06:45), sin embargo, esto es algo que no necesariamente ocurre en las clases, como consta en varias entradas del Diario de Campo.

Por otro lado, la adopción de una postura eferente sale a relucir en algunas de las actividades de clase que involucran, sobre todo, ejercicios de poesía. Las actividades sobre poesía se centran en la identificación de figuras retóricas como la metáfora o el símil y el objetivo principal es que los estudiantes lean el poema para identificar estos elementos y saber diferenciarlos (ver Anexo 5). De acuerdo con lo presentado en el Diario de Campo, este ejercicio no logró ni conectar a los estudiantes con la poesía ni que entablaran una transacción estética con ella (24/04/2013 Diario de Campo).

Es importante notar aquí que la preocupación del profesor expresada en la entrevista por mostrarles a sus estudiantes que en la literatura se ve un mundo distinto al que ven en las pantallas de sus televisores no parece traducirse en ejercicios que lleven a ese resultado. Durante la explicación de los siguientes

²⁵ You are always going to have that one or two kids who don't want to read and that's always a challenge and disheartening as a teacher, because you see everybody reading and that one just want to distract everybody else because he just can't find that one book that he likes, and that's something you really have to think about and take under your wing and show him the value of reading, you know, aside... and it's going to be hard for him but you can do it.

temas de análisis se retomará este punto para intentar inferir las razones por las cuales esto ocurre.

En cuanto a la hipótesis de manejo de textos literarios en la clase de L2 (Krashen, 2013) hay una marcada diferencia entre lo que PROFESOR CCH2 dice en la entrevista y lo que se infiere de la evidencia recolectada en el Diario de Campo y en las entrevistas a estudiantes.

Durante la entrevista, PROFESOR CCH2 señala que su intención es que sus estudiantes lean libros que les resulten comprensibles, que estén en un nivel que sea cómodo para ellos y está convencido de que “si le das a un niño una novela que va más allá de su nivel de comprensión, no va a tener ganas de leer.”²⁶ (Profesor CCH2 entrevista 1, 03:33) Esta postura en un principio pareciera fomentar una idea estática del nivel de comprensión del estudiante, y no tener en cuenta la importancia de trabajar la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1989). Sin embargo, en otro apartado de su entrevista, PROFESOR CCH2 parece indicar que sí busca que haya un proceso que vaya de lo más simple (las historias cortas) a lo más complejo; es decir, las novelas (Profesor CCH2 entrevista 1, 04:08).

Además, al igual que PROFESORA CCH1, PROFESOR CCH2 reconoce la importancia de reforzar en los estudiantes las etapas propuestas por Krashen (2013) ya que él mismo cuenta lo importante que fue para él la etapa de lectura de historias en su formación. Esto acercaría a PROFESOR CCH2 a la Hipótesis de Comprensión

No obstante, de acuerdo con lo observado, parece que la gran mayoría de las actividades de clase se centran en el desarrollo de habilidades y no en la comprensión o en la postura estética de lectura. Los ejercicios más recurrentes de PROFESOR CCH2 durante el año escolar tuvieron como objetivo saber identificar y corregir errores de gramática, puntuación y vocabulario (“Daily Edit”, “Spelling Bee”, “Journal Entry”, Worksheets, Textbook y Workbook, etc.), mientras que el acercamiento a la literatura ocurría sólo en el Silent Reading y, en menor medida,

²⁶ “If you throw a kid a novel that’s beyond his level of comprehension he’s going to be turned off to reading.”

en momentos en los que leían la novela en clase o en momentos en que hacían talleres de poesía (24/08/2012 y 09/01/2013 Diario de Campo).

Esta aparente prelación por el desarrollo de habilidades, que hasta cierto punto deja de lado la experiencia estética, se ve reflejada en la forma en la que los estudiantes hablan de la literatura, ya que en las entrevistas los estudiantes identifican la lectura de textos literarios con la adquisición de habilidades y también con actualizaciones públicas de significado (Rosenblatt, 2002). Según un estudiante, leer es importante para el curso “porque nos da más aprendizaje y cada vez que leemos podemos encontrar palabras nuevas.” (Entrevista E. 4 y 5 03:13).

Además, en las entrevistas a los estudiantes de sexto grado se percibe un desencanto generalizado por la literatura y, más específicamente, por la novela que están leyendo (*Wilderness*) puesto que se sienten obligados a leerla y no sienten que sea interesante, admitiendo no haber leído más allá del segundo capítulo de la novela.

De lo dicho anteriormente es posible inferir que en PROFESOR CCH2 parece no haber concordancia entre lo dicho en la entrevista y la evidencia recogida tanto en el Diario de Campo como en las entrevistas a sus estudiantes. A su intensión por entablar una transacción estética con el texto literario y por partir de la comprensión para abordar la lectura, se contraponen tanto las mismas actividades propuestas como la forma en la que los estudiantes hablan de sus aproximaciones a la lectura en la clase de inglés.

PROFESOR CCH3

Como se mencionó en el marco metodológico, para el caso de PROFESOR CCH3 sólo se pudo recoger información de las entrevistas hechas a los estudiantes y al mismo profesor; sin embargo, los resultados con respecto a aspectos como la postura de lectura y la hipótesis de aproximación a los textos literarios en L2 resultan interesantes.

La visión que tiene PROFESOR CCH3 sobre la literatura se percibe en varios de los comentarios que hace durante su entrevista. Para él, la literatura es una herramienta con la cual los estudiantes pueden aprender cosas útiles para sus vidas; por eso dice: “con ellos [los estudiantes] me enfoco más en la lectura, lo que podemos sacar de ella [la literatura], cómo podemos extrapolar eso a nuestras vidas” (Profesor CCH3 entrevista 1, 07:50). Esta postura parecería tender más hacia lo estético y en la Hipótesis de Comprensión en la medida en que hay un interés por relacionarse personalmente con el contenido y el significado del texto cuando intenta que los estudiantes den una opinión sobre lo que está pasando en la obra y traten de presentar sus puntos de vista y decir qué harían si estuvieran en el lugar del protagonista. De este modo, dice PROFESOR CCH3, “...ya no estamos en el “Control de lectura” sino estamos sacándole algo” (PROFESOR CCH3 entrevista 1, 02:05).

Sin embargo, PROFESOR CCH3 tampoco descarta el uso de la literatura para el análisis estrictamente académico de los componentes de la lengua y en ese sentido también se acercaría a una postura de lectura eferente y a una actualización pública de significados; por ejemplo, sólo se vale de controles de lectura cuando siente que sus estudiantes están “perezosos” (PROFESOR CCH3 entrevista 1, 18:30).

10.1.2 Fundación Gimnasio los Portales

Como se mencionó anteriormente, en esta institución la postura frente a la lectura se esbozó y esquematizó, en términos institucionales, a partir del documento *Gimnasio Los Portales English Department General Program 2012-2013*; sin embargo, cada profesor tiene una postura frente a la lectura que se aleja en mayor o menor medida de lo planteado en el documento.

Estas posturas personales influyen en las actividades que se realizan y en el énfasis de dichas actividades tanto en el desarrollo de las habilidades (reading, writing, listening, speaking) y sub habilidades de lengua (grammar and vocabulary), como en el énfasis del desarrollo de la comprensión (Krashen, 2013).

El PROFESOR GP1 (de quien se tienen observaciones directas) afirmó que “el colegio (...) ha decidido unificar inglés, ya no hay gramática y literatura separada (...) O sea la literatura como un pretexto para trabajar la gramática.” (Profesor GP1, 2013, 15:20 – 15:42). A partir de la anterior afirmación y lo que se evidenció en las observaciones de sus clases (ver Anexo 2), para este profesor en particular, la literatura no reviste mayor importancia en la vida de las personas y menos si se la usa dentro de la clase de inglés, ya que, para él lo más importante es la ampliación del vocabulario y el uso correcto de las estructuras gramaticales.

Esta manera de ver la literatura se contrapone a las posturas expuestas por Larrosa (1997, 2007), Rosenblatt (1996, 2000), Nuñez (2013) y Krashen (2013), quienes coinciden en que la literatura no debe ser simplemente un vehículo de la lengua, sino que debe ser un lugar de pensamiento (Larrosa, 2007), una vivencia (Rosenblatt, 1996, 2000), una experiencia placentera (Nuñez, 2013) y de escogencia libre y voluntaria, no mediada por la gramática ni el vocabulario (Krashen, 2013).

De hecho, algunas de las estudiantes de noveno B entrevistadas para este trabajo afirman que

...son historias que, como dijo PROFESOR GP1 una vez, tienen, cultura, historia; pero (...) más aprendo de literatura [por ejemplo, listas de características literarias y textos representativos de un periodo en particular] y gramática pero de experiencia personal que vaya a aplicar a mi vida, no. (muestra estudiantes 9b, 2013, 10:08 – 10:48)

Lo anterior, confirma la visión del profesor frente a la literatura como un cúmulo de información de cultura general y como una herramienta para ampliar el vocabulario y mejorar en gramática. Además, parece evidenciarse que a partir de las concepciones expresadas explícitamente por el profesor en su entrevista, e implícitamente comunicadas a través de sus actividades de clase, se configuran las concepciones de las estudiantes, hecho que resalta la incidencia del profesor como mediador dentro del proceso transaccional de lectura.

Se podría afirmar, en consecuencia que, particularmente, PROFESOR GP1 está inscrito en la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades (Skill-Building Hypothesis) propuesta por Krashen (2013) en la medida en que considera que el dominio de la lengua se da a partir del dominio de la gramática y del vocabulario, y es básicamente a este fin al que debe servir la literatura en la clase de L2.

De acuerdo con el Diario de Campo (04/02/2013), en 15 de las 23 clases observadas, al finalizar la lectura de un texto o de un fragmento del texto, PROFESOR GP1 hacía que las estudiantes buscaran en el diccionario un determinado número de palabras que él considera son difíciles. Algunas de estas palabras están incluidas en el glosario que el libro de texto propone bajo el nombre de *Words to own*, otras las escoge él o el/la practicante que le esté ayudando.

Además de buscar el significado de la palabra y escribir el nuevo vocabulario en el cuaderno, las estudiantes deben escribir dos oraciones en las que se pueda deducir el significado de la palabra por el contexto. En algunas ocasiones, donde el nuevo vocabulario era extenso, PROFESOR GP1 asignaba a cada estudiante una palabra para que hiciera el ejercicio en el blog que él creó para la clase (4/03/2013)²⁷

De lo anterior se podría decir que la postura de lectura que se promueve en este caso es la postura de lectura predominantemente eferente del texto literario (Rosenblatt, 1996, 2000), pues el ejercicio mencionado anteriormente no sólo buscaba que las estudiantes elaboraran un glosario para entender mejor una historia, un cuento o una novela, sino que también, en mayor medida, buscaba ser un ejercicio de aprendizaje de vocabulario centrado, además, en el aspecto público del lenguaje del texto literario (Rosenblatt, 1996, 2000) ya que no tiene en cuenta la relación afectiva y emocional de los estudiantes con el vocabulario.

En cuanto al texto literario, PROFESOR GP1 toma las preguntas planteadas en la edición del profesor o en la edición del estudiante del libro de texto *Elements of Literature*, y pide a las estudiantes que las copien y las respondan en sus cuadernos o en el blog de la clase. Estas preguntas suelen pedir información

²⁷ (<http://juanpablovanegas.wordpress.com/2013/02/15/the-fall-of-the-house-of-usher-glossary-9b/>).

fáctica del texto e información sobre los elementos literarios del mismo, como las metáforas y el ambiente (nota de campo 04/02/2013).

Con relación al libro guía el profesor afirma,

...los libros son una herramienta formidable, verdaderamente tiene todo lo que tú necesitas para poder dictar la clase, te sugieren, te explican todo paso por paso, tienen el resumen y bueno una cantidad de cosas, de recursos que el profesor puede utilizar. (Profesor GP1, 2013, 14:17 – 14:33)

Si bien los ejercicios que se hacen al final de cada lectura no siempre se evalúan, estos pretenden que las estudiantes presten atención a lo que se dice y se hace en la clase, y son esencialmente controles de lectura que buscan una apropiación de la información presentada por el texto y un análisis de sus elementos textuales y literarios (30/01/2013), que no tienen como objetivo entender la literatura como un lugar de pensamiento (Rosenblatt, 1996, 2000; Larrosa, 1997, 2007).

Sin embargo, en la clase del 6 de marzo de 2013 (Rodríguez, Diario de Campo Gimnasio los Portales) PROFESOR GP1 organizó a las estudiantes en un círculo con sus sillas y habló con ellas sobre la película y la experiencia que cada una de ellas había tenido frente a las escenas que les habían parecido más aterradoras (“the scariests”). Además, les dio la oportunidad de hablar de experiencias personales relacionadas con el tema del texto que estaban leyendo. Esto último se acerca a la postura de lectura transaccional (Rosenblatt, 1996, 2000).

Si bien este tipo de actividades, como se dijo en el marco teórico, no aseguran que se vaya a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, son actividades que se enmarcan dentro de una enseñanza significativa que busca que las estudiantes se relacionen afectivamente con los contenidos vistos en clase (Diaz Barriga & Rojas, 2010), (Rosenblatt L. M., 2002). Además, dado que la actividad anterior fue motivada por la lectura de *The fall of the House of Usher*, se puede afirmar que la literatura en ese caso particular funcionó como lugar de pensamiento (Larrosa, 2007) primero para el profesor quien a partir del texto literario buscó la película y luego para los estudiantes a partir de la mediación del profesor.

De otra parte, se encuentra la profesora PROFESORA GP2, quien afirma que la literatura

Es un medio para usar la lengua en un contexto diferente donde los estudiantes pueden desarrollar pensamiento crítico, además de aprender y recordar conceptos estudiados anteriormente. Yo diría que es viajar en el tiempo recordando la historia y por qué los autores escriben como lo hacen.

La literatura permite ir más allá de la realidad (profesora GP2, 2013).

Es interesante ver cómo de la información recolectada en el Diario de Campo (nota de campo 11/03/2013) se puede inferir que esta posición frente a la literatura y su lectura en la clase de L2 hacen que esta profesora quiera hacer actividades que no sólo se centren en el uso instrumental de la literatura, sino que vayan más allá y le permitan a las estudiantes acercarse más a la visión de Larrosa (2007) de ver la literatura como un lugar de pensamiento.

Aunque su grupo de estudiantes también deba hacer los ejercicios de vocabulario y responder a las preguntas del texto guía propuestas por PROFESOR GP1, la PROFESORA GP2 se preocupa por proponer diferentes formas de abordar y responder las preguntas como se verifica en la información recogida durante una de las observaciones (nota de campo 11/03/2013).

La profesora le pidió a las estudiantes que, en lugar de contestar en el cuaderno, hicieran un poster con recortes de revistas y dibujos respondiendo las preguntas que estaban en la planeación acerca de la relación entre la película *The Woman in Black* y el cuento *The Fall of the House of Usher*. Además, las estudiantes debían tener en cuenta la clase dada por la practicante en la que se les expusieron algunos de los elementos más importantes del movimiento gótico tanto en el campo de la literatura como en el de la arquitectura y la música.

De la información recogida se puede afirmar que PROFESORA GP2 no está ubicada del todo en la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades, pero tampoco en la Hipótesis de Compresión. Sus concepciones frente a la enseñanza del inglés se enmarcan en la segunda, pero su práctica docente sigue estando mediada por la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades (Krashen, 2013). Lo mismo se puede

afirmar de la postura de lectura que promueve, la postura eferente, y del manejo de significados, que se enmarcaría más en lo público que en lo privado (Rosenblatt, 2002).

Esta misma actividad, responder las preguntas, fue realizada por PROFESOR GP1 de forma diferente pues las estudiantes las respondieron en sus cuadernos; y aunque en esta ocasión las preguntas en la planeación no fueron tomadas del libro guía sino que fueron planteadas por PROFESOR GP1, estas parecen quedarse en el mismo nivel de las preguntas propuestas por el texto guía.

Por su parte, PROFESORA GP3 sostiene que la literatura

... es la herramienta para nosotros enseñar la lengua (...) luego que las estudiantes hacen la lectura (...) de una historia se generan (...) unas discusiones y ahí se trabaja la parte oral, puedes pedirle a las estudiantes hacer una reflexión sobre la lectura hecha y ahí trabajan la parte escrita, puedes ver un video relacionado con el contexto de la lectura y ahí desarrollas *listening* (...) también obviamente que dentro de los escritos hay todo tipo de estructuras gramaticales y también eso es como el input para el estudiante. (profesora GP3, 2013, 8: 33 – 9:19)

De acuerdo con este comentario, podría decirse que para PROFESORA GP3 lo importante es trabajar las habilidades (reading, writing, listening, speaking) y sub habilidades (grammar and vocabulary) del inglés L2, por lo cual se podría decir que se inscribe en la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades (Krashen 2013).

Teniendo en cuenta que el departamento de inglés del colegio se rige por un documento para el desarrollo riguroso de la planeación anual, bimestral y semanal (Gimnasio Los Portales English Department General Program 2012-2013), donde se dan los lineamientos de las actividades que se deben hacer en la clase, PROFESORA GP3 también debe trabajar el vocabulario con las estudiantes.

No obstante, la forma en la que ella lo trabaja es diferente a la de PROFESOR GP1 y PROFESORA GP2: la diferencia recae en que no es de su interés presentar a sus estudiantes una lista de palabras que **ella** considera difíciles para que las estudiantes seleccionen su propia lista de palabras difíciles, que sean

palabras que ellas encuentran difíciles. Esta forma de trabajar el vocabulario parecería más cercana a lo que plantea Krashen (2013) en la Hipótesis de Comprensión aunque, de acuerdo con la propuesta del autor, lo más importante debe ser la comprensión, pues una vez que ésta se logre, la adquisición de gramática y de vocabulario ocurrirá por añadidura.

Además, durante el año de observación, los tres profesores parecen coincidir en ver la literatura como una suma de datos de cultura general. Por ejemplo, a propósito de la lectura de poemas épicos en décimo grado, PROFESOR GP1 (de quien se tienen observaciones directas) se inscribiría dentro de esta concepción porque, por ejemplo, el valor de leer el mito de Hércules es darse cuenta, entre otras cosas, que el texto leído dista mucho de sus adaptaciones animadas más populares.

Hasta el momento, se ha evidenciado que las actividades y las posturas de lectura que promueven los profesores de esta institución son predominantemente eferentes (Rosenblatt, 1996, 2002), a pesar de los esfuerzos por introducir variaciones como se ve en el comentario de PROFESOR GP1 hacia el final de su entrevista

...la literatura es muy enriquecedora (...) cuando hago la planeación yo me la imagino como un mapa mental en el que está un tema central pero de ahí asocio cosas, cine, (...) *literary devices*, que aparecen no solo en los libros sino en el cine... (Profesor GP1, 2013, 27:44 – 28:07)

Durante el año de observación, en conversaciones informales y con base en la planeación semanal, donde se incluían videos y películas, se hizo visible que PROFESOR GP1 siente una verdadera pasión por el cine, sobre todo el de ciencia ficción (Profesor GP1, 2013), y que es esa conexión con la literatura la que le permite ayudar a que las estudiantes hagan otro tipo de conexiones. De nuevo, se evidencia el papel de la literatura como lugar de pensamiento (Larrosa, 2007), donde lo importante son las conexiones que se pueden hacer a partir del texto no sólo con otros textos o experiencias personales, sino con otras expresiones artísticas como el cine.

Él habrá afirmado que la literatura es solamente una excusa para usar la lengua, pero a partir de las observaciones (nota de campo 16/01/2013) se hizo evidente que, a propósito de los textos que estaban leyendo, invitaba a las estudiantes a analizar las diferencias de costumbres entre tiempos pasados y hoy día; así como explorar qué define tener una buena vida y si es posible ser feliz (nota de campo 15/04/23013 10 a y b).

A pesar de lo anterior, y debido al control curricular, su acercamiento a la literatura es, desde la postura de lectura, predominantemente eferente (Rosenblatt, 1996, 2002) y, desde las hipótesis de enseñanza, predominantemente enfocado al desarrollo de las habilidades y sub habilidades de la lengua (Krashen, 2013).

Por último, teniendo en cuenta la definición de Input Óptimo propuesta por Krashen (2013), los textos que se usan en la institución no podrían considerarse como tal porque no suelen resultarles del todo comprensibles, placenteros ni relevantes a las estudiantes, además de que no son producto de una escogencia libre y voluntaria por parte de ellas.

En cuanto a los planteamientos acerca de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1989) que se recogen en el marco teórico, es importante resaltar que los tres profesores observados son conscientes de que las estudiantes están en un nivel y que se las debe llevar más allá de éste.

Sin embargo, la única que parece tener en cuenta que los estudiantes tienen un límite y que de acuerdo a su edad, su contexto y otros factores, en un año escolar sólo pueden llegar hasta cierto nivel, porque al año siguiente van a poder llegar más lejos, es PROFESORA GP3,

El libro te dice hasta que nivel llevas al estudiante y que se quiere con esa lectura como tal. También en el programa de inglés están planteados los objetivos y (...) lo que en cada, digamos, periodo tú debes trabajar y nosotros hacemos una propuesta cada, en cada periodo... qué objetivos, qué objetivos voy a alcanzar trabajando ciertas lecturas y obviamente está planteado de acuerdo a los requerimientos que las estudiantes, por ejemplo, al final de séptimo y octavo deben cumplir (profesora GP3, 2013)

A partir de la información recogida en el Diario de Campo, las entrevistas con los profesores y las entrevistas con las estudiantes, se podría decir que ver la literatura como un cúmulo de datos de cultura general, además de considerarla una forma de mejorar la gramática y el vocabulario, es el aspecto más predominante de la lectura de textos literarios en la clase de L2 en esta institución. Esta visión de la literatura, sin embargo, se ciñe a los planteamientos institucionales que se pueden verificar en el *English Department General Program 2012-2013*. Así, el acercamiento a la lectura de textos literarios desde una postura predominantemente eferente, y un acercamiento a la enseñanza de L2 predominantemente enfocado al desarrollo de habilidades y subhabilidades de la lengua en esta institución no favorecen la labor del profesor como mediador en el proceso de lectura transaccional que podría facilitar una experiencia potencialmente estética, significativa, crítica y liberadora.

10.2 El docente como mediador

En el marco teórico se evidenció que el proceso transaccional de lectura en una segunda lengua que entablan los estudiantes podría favorecerse si el docente actúa como mediador de dicho proceso; en ese sentido, tanto las características personales de cada docente como los elementos que definen su práctica pedagógica son fundamentales a la hora de propiciar o truncar la transacción con la literatura. Es por esta razón que es importante abordar el perfil de cada uno de los docentes estudiados con el fin de evidenciar la relación que éste puede tener con el fomento de la lectura de textos literarios.

La tabla siguiente se construyó a partir de la coincidencia, más o menos explícita, de las propuestas de los profesores observados en relación con el tema tratado en este apartado.

	El docente como mediador				
	Lo que lleva a la clase			Práctica pedagógica	
	Conocimiento de contenidos	Preparación docente	Personalidad	Estilo de enseñanza	Modelo de autoridad
Profesora CCH 1	X	X	X	X	X
Profesor CCH 2	X	X	X	X	X
Profesor CCH 3	X	X		X	X
Profesor GP 1	X	X	X	X	X
Profesora GP 2	X	X	X	X	X
Profesora GP 3	X	X			X

Tabla 8 (original en p. 68)

10.2.1 Lo que el docente lleva a la clase

De acuerdo con el marco teórico, este apartado tendrá en cuenta la preparación del docente y el conocimiento del docente, tanto de los contenidos como de docencia en general. Así mismo, se considerarán las características del docente como su personalidad, su influencia en cómo se relaciona con los textos, la planeación de clase y el desarrollo de la misma.

10.2.1.1 Conocimiento de los contenidos y preparación docente

A continuación se presentarán el análisis de este componente discriminado por colegio, y en donde sea pertinente, se considerarán los casos particulares de los profesores.

10.2.1.1.1 Colegio Colombo-Hebreo

PROFESORA CCH1

PROFESORA CCH1 cuenta en su entrevista que se crió en Nueva York durante su infancia y que en esa época aprendió el inglés, razón por la cual afirma que se considera bilingüe. Cuenta también que volvió a Colombia, se graduó de un colegio bilingüe (Español-Inglés) de Bogotá, cursó sus estudios superiores en Derecho y durante esos años hizo un intercambio en el que viajó a Toledo para cursar algunas materias de literatura en el Centro de Estudios Ortega y Gasset. Durante su carrera como docente ha trabajado en varios colegios de Bogotá y ya lleva algunos años formando parte del equipo del área de inglés del CCH.

En su entrevista cuenta que a pesar de no tener una formación académica en docencia y de no tener un título como licenciada, se preocupa por mejorar constantemente su práctica pedagógica nutriéndola con gran cantidad de elementos, lo cual implica también haber leído las dos novelas que trabajó con sus estudiantes y haber analizado sus componentes. Sostiene que procura leer constantemente sobre temas literarios y no literarios, y que también busca información relacionada con teatro, cine, música y fotografía. (Profesora CCH1 entrevista 1, 13:07)

Además, PROFESORA CCH1 cuenta en su entrevista que ha asistido a varios talleres en los que ha consolidado su ejercicio como docente y en los que ha aprendido técnicas que para ella han sido invaluable. Mucho de lo que hace durante la clase se lo debe a una técnica que llama “Theatre strategies for Language Development” (Profesora CCH1 entrevista 1, 14:37), a lo que ha aprendido en talleres que ha tomado con el National Council of Teachers of English sobre “Storytelling” y a los talleres de improvisación teatral que ha tomado con varias compañías de teatro nacionales e internacionales.

En este caso es interesante resaltar que el conocimiento de los contenidos y la preparación docente no son fruto de un ejercicio académico sino de su motivación intrínseca por los campos de la lectura y de la literatura. A pesar de esto, parece que PROFESORA CCH1 no sólo tiene un “conocimiento significativo y propiamente organizado del tema que enseña” (Ausubel, 2005 p. 433), tanto en lengua como en literatura, sino que también se preocupa por presentarlo de la mejor manera posible a sus estudiantes.

Lo anterior se puede confirmar en las anotaciones del Diario de Campo de los días 16/01/2013, 12/04/2013 y 03/04/2013, en las que PROFESORA CCH1 demuestra que “Mommy Reading” no es sólo cuestión de leer en voz alta. Ella afirma que “ser la mamá no es tan fácil como [los estudiantes] creen. Implica leer y trabajar el texto de antemano”²⁸ (12/04/2013 Diario de Campo).

²⁸ “Being mommy is not as easy as they think. It implies reading and working on the text beforehand.”

Por otro lado, como consta en las anotaciones del Diario de Campo del día 07/09/2012, PROFESORA CCH1 se acercaría a la postura de Díaz Barriga (2010) en cuanto a que tiene criterios de evaluación claros y propicia un ambiente amigable para sus estudiantes al afirmar que “escribir es un viaje, no una carrera”²⁹ (07/09/2012 Diario de Campo). Esta postura parece indicar que la escritura es para ella un proceso gradual y que por lo tanto no exige de los estudiantes excelencia académica en un primer intento. Además, se destacan su capacidad de comprensión (Ausubel, 2005) y de tolerancia, como la concibe Freire (1994).

Aparte del Diario de Campo, las entrevistas con los estudiantes demuestran que ellos sí perciben a PROFESORA CCH1 como una profesora que conoce y domina los contenidos de la materia, y que sabe cómo enseñarlos, lo cual está en concordancia con los ideales que persiguen Freire (1994) y Ausubel (2005). Una de las estudiantes de noveno grado dice “...cada vez que ella nos dice, que nos muestra fotos y nos pone a decir “¿qué crees que es la persona?” es porque al final ella sabe qué es lo que está buscando.” (Entrevista E. 3 y 4, 09:13)

Dada la respuesta positiva de los estudiantes se podría afirmar que en este caso la falta de titulación (de la profesora), como licenciada en lenguas o en literatura, no es factor determinante para su desempeño en la materia, pues PROFESORA CCH1 demuestra un claro conocimiento de los contenidos y una preparación en docencia que, a pesar de no estar respaldada por un título, sí parece ser suficientemente constante y profunda.

PROFESOR CCH2

PROFESOR CCH2 nació y vivió en los Estados Unidos y, por lo tanto, es un hablante nativo del inglés. Durante su entrevista no mencionó ninguna formación académica, pero en la Encuesta de Caracterización Docente que se realizó, sí mencionó el reconocimiento obtenido por haber cursado un taller de escritura de

²⁹ “Writing is a journey, not a race”

guiones enfocado, específicamente, a la adaptación de novelas a formato cinematográfico.

En su entrevista, además, PROFESOR CCH2 cuenta que trabajó como docente titular y sustituto en varios colegios de Estados Unidos (Niagara Falls, New York), y como docente de informática en inglés en un colegio de Santa Marta. Cuenta también que aprovecha los espacios que tiene todos los lunes con el rector del colegio para “aprender nuevas técnicas sobre educación y cómo hacer progresar nuestras técnicas como profesores en educación”³⁰ (Profesor CCH2 entrevista 1, 01:23).

Como parte de esta reflexión sobre la enseñanza, PROFESOR CCH2 señala durante su entrevista que “en verdad se te tienen que ocurrir *lessons* creativas y siempre tienes que dar lo mejor en cuanto a planeación y *classroom management*.”³¹ (Op. Cit.) Esto parece estar en concordancia con lo que propone Díaz Barriga (2010) con respecto a innovar constantemente en los campos de la disciplina y de la psicopedagogía.

Con respecto a temas relacionados con literatura, PROFESOR CCH2 señaló en su entrevista que la manera en la que se prepara como docente es mediante “una buena selección de libros y un buen conocimiento por parte del profesor con respecto a lo que se ofrece en cuanto a literatura, qué buenos libros hay y qué es un buen comienzo para cada estudiante, qué le interesa.”³² Según PROFESOR CCH2, una buena manera de empezar a leer es por medio de cuentos breves; es por esta razón que dice:

He leído cientos de cuentos cortos en la vida (...) porque una vez que has leído cien cuentos cortos, sabes cuáles son buenos, sabes en dónde encontrarlos y sabes que los estudiantes van a apreciarlos y disfrutarlos. (...) Por eso yo siempre soy el primero en buscar nuevas fuentes de cuentos

³⁰ learn new techniques about education and how to further our techniques as a teacher in education

³¹ you really have to come up with some creative lessons and you always have to be on top of your game when it comes to the planning and the classroom management

³² a good selection of books and a good knowledge as a teacher to what's out there as far as literature goes, what good books are there and where's a good start for each a student what interests them.

cortos para los niños, y luego estar presionándolos para que lean esos cuentos cortos.”³³

PROFESOR CCH2 llama a este proceso de lectura continua de cuentos cortos un “camino constante de descubrimiento”³⁴ y, en ese sentido, podría decirse que se acerca a la postura de Freire (1994) en tanto que pareciera ser aprendiz dentro de su propio proceso de enseñanza. Además, parece ser una postura que entra en diálogo con la visión de Krashen (2013) dado que parece buscar las herramientas para presentarles un Input Óptimo a los estudiantes durante sus clases.

Con respecto a la creatividad en la planeación de las clases que PROFESOR CCH2 propone en su entrevista, en las anotaciones del Diario de Campo del día 26/10/2012 se registró un caso particular en el que el docente demostró capacidad para adecuar las situaciones del día a día en sus clases, y como resultado hubo una respuesta positiva por parte de los estudiantes (ver Anexo 2). No obstante, en las anotaciones del Diario de Campo correspondientes a diecisiete clases más observadas hay información que refuta lo que PROFESOR CCH2 dice en su entrevista en cuanto a la creatividad en la planeación, puesto que en todas ellas hubo rotación de las mismas actividades (Journal Entry, Daily Edit, Silent Game, Spelling Bee), con excepción de las semanas de preparación para el English Day y para el proyecto final.

Con respecto a lo dicho en la entrevista sobre la lectura de cuentos como un “camino constante de descubrimiento”, en el Diario de Campo, no se encuentra evidencia que PROFESOR CCH2 hubiera leído cuentos cortos con sus estudiantes a lo largo del año de observación. Además, con respecto al proceso de lectura en general, los estudiantes de sexto grado parecen tener una opinión diferente a la que tiene el profesor en su entrevista: con respecto a la novela que estaban leyendo para el curso, tres estudiantes de los cinco entrevistados se

³³ I've read a hundred of short stories in my life (...) because once you've read a hundred short stories, you know which ones are good, you know where to find them and you know the students will appreciate them and enjoy them. (...) So, I'm always, I'm a forefront of searching out new sources of short stories for the kids, and then to be pushing the kids to read those short stories.

³⁴ constant path of discovery

quejaron de *Wilderness* calificándola de “lenta” y “confusa” (Entrevistas E. 1, 2 y 3, 05:15).

Como se dijo en párrafos anteriores, los estudiantes sólo leyeron hasta el segundo capítulo de la novela, por lo que este Input, que desde un principio no se abordó de forma extensa, tampoco parece haber resultado interesante ni relevante para los estudiantes, por lo cual surgen preguntas acerca de los criterios en los que se basó PROFESOR CCH2 para escoger la novela, así como de la manera en la que manejó el texto literario con sus estudiantes.

PROFESOR CCH3

De acuerdo con la entrevista, PROFESOR CCH3 tiene una amplia preparación como docente. Cuenta que después de abandonar la carrera de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Distrital, encontró su pasión en la docencia y eso lo llevó a graduarse como Licenciado en español e inglés en la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su carrera profesional ha trabajado en varias universidades y colegios a nivel nacional, y actualmente es el coordinador del área de inglés del CCH.

Al preguntarle por sus fuentes, PROFESOR CCH3 cuenta en su entrevista que le gusta mucho la lectura y que lee sobre diferentes temas, desde historia hasta neurolingüística, pues según dice, “creo que la mejor manera de aprender es leyendo” (Profesor CCH3 entrevista 1, 13:32). Sin embargo, su objetivo en clase no es simplemente leer, sino partir de lo que se lee – no necesariamente limitado a literatura – para crear una clase en la que se pueda explotar la creatividad y la capacidad para inventar cosas nuevas (Profesor CCH3 entrevista 1, 17:26). Esto denotaría no sólo un interés por ofrecer a sus estudiantes un Input Óptimo (Ausubel, 2013), sino también para, a partir de él, producir textos *para* pedagogía (Giroux, 1990)

Por esta razón, PROFESOR CCH3 complementa sus lecturas con recursos que encuentra en internet, pero sobre todo con lo que aprende de los demás profesores que tiene a su cargo como coordinador de área, lo cual lo hace un

aprendiz dentro de su propio proceso de enseñanza y lo acercaría al ideal que persiguen Giroux (1990), Freire (1994), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010). También cuenta en su entrevista que se vale de algunas de las guías que están incluidas en el libro de texto que usa con sus estudiantes pero que tampoco le gusta limitarse sólo a ellas.

Los estudiantes de grado once entrevistados no se refirieron al conocimiento de PROFESOR CCH3, pero sí respondieron de forma positiva a los ejercicios propuestos por él.

Es interesante resaltar que, de los tres profesores de CCH, PROFESOR CCH3 parece ser el único que ha tenido una formación académica en pedagogía o que tiene el título de licenciado. Además, de su entrevista se percibe una preocupación por innovar constantemente y encontrar nuevas fuentes que le permitan mejorar su práctica pedagógica, lo cual, nuevamente, lo acercaría a los postulados propuestos por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010).

10.2.1.1.2 Fundación Gimnasio los Portales

En el caso de los tres profesores de GP, su preparación académica se limita al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ninguno de ellos tiene conocimientos académicos o formación académica en literatura. Dos de ellos, PROFESOR GP1 y PROFESORA GP2 estudiaron Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana, mientras que PROFESORA GP3 estudió en la Universidad de Córdoba y es licenciada en inglés.

A nivel de maestrías, durante el año de la observación PROFESOR GP1 estaba haciendo la Maestría en Tecnología Educativa con Acentuación en Medios Innovadores en la Universidad de Monterrey.

A pesar de no tener formación en literatura, los tres afirmaron que se preparan leyendo el texto y preguntándoles a profesores con formación en literatura e historia. PROFESORA GP3 y PROFESOR GP1 enfatizaron que se dedican a leer el texto minuciosamente, recurriendo al uso del diccionario si es necesario (profesora GP2, 2013) (profesora GP3, 2013) (Profesor GP1, 2013).

PROFESOR GP1

Durante la entrevista, PROFESOR GP1 fue enfático en que no le gusta la literatura, a pesar de haber tenido experiencias positivas, gratificantes y enriquecedoras en otros colegios en los que trabajó antes del GP (Profesor GP1, 2013). Otro aspecto en el que fue enfático durante la caracterización fue en ver los textos clásicos y canónicos, como texto muy distantes con los que no es fácil relacionarse y que finalmente no determinan un mejor desarrollo de la lengua. Él preferiría leer historias con las que las estudiantes se relacionaran más y, para ello, las pondría a leer libros recién sacados de las editoriales (Profesor GP1, 2013). De este modo, PROFESOR GP1 parece coincidir con lo expuesto por Núñez (2013) quién afirma que los clásicos no deben ser el punto de partida sino el punto de llegada. Sin embargo, difiere de Núñez (2013) en cuanto a que sigue viendo la literatura como el input para mejorar la gramática y ampliar el vocabulario.

No obstante la situación y las afirmaciones de PROFESOR GP1, su desempeño en las clases y sus ideas para trabajar los temas de la literatura son relevantes desde el punto de vista del aprendizaje significativo (Diaz Barriga & Rojas, 2010). Este profesor se considera un cinéfilo, prefiere ver una película y no leer un libro; no se trata de que PROFESOR GP1 no vea en las expresiones artísticas fuentes de conocimiento que estén más allá de la lengua sino que, dado que no le gusta la literatura, no ve en ella un vehículo para propiciar este tipo de conocimientos.

... yo soy cinéfilo y aunque no tenga muchos conocimientos de cine (...) a mí me gusta el cine y el cine malo ¿sí? El cine gringo, el cine de Hollywood criticado; incluso el de Bollywood, es interesante también ver cosas bonitas. Igual es una manifestación artística y cultural muy bien montada; hay muy buenas películas. La ciencia ficción me atrae mucho entonces por ese lado también me voy (...) uno puede como llevar a las estudiantes a ver... a darse la oportunidad de conocer otras cosas que de otra forma no tendrían la oportunidad de conocer.” (Profesor GP1, 2013) (Profesor GP1, 2013)

A partir de lo anterior y de acuerdo con Ausubel (2005), Freire (1994, 1999) y Giroux (1990), quienes afirman que un profesor debería darse la oportunidad de explorar nuevos campos del saber para que sus estudiantes vean en él o ella un ejemplo a seguir y no se cierren a las posibilidades de la vida y el conocimiento, que como plantean Larrosa (1997, 2007) y Núñez (2013) debe ser uno de los objetivos de la lectura de textos literarios. Se puede afirmar que PROFESOR GP1, aunque no se centre en la literatura parte de ella (literatura como lugar de pensamiento (Larrosa, 2007)) para proponer a sus estudiantes nuevas forma de interacción y nuevos conocimientos.

Durante la entrevista, se notó un cambio en la actitud de PROFESOR GP1 cuando se abordaron los temas de tecnología y de cine. No obstante, esta no fue una característica mencionada por las estudiantes en sus entrevistas. Para ellas, lo evidente es que el fuerte de PROFESOR GP1 es la gramática y que no se le puede pedir más de lo que hace con la literatura (muestra estudiantes 9b, 2013).

De acuerdo con Díaz Barriga (2010), quien afirma que el docente, entre otras cosas, debe problematizar la forma en la que se enseña hoy en día, PROFESOR GP1 podría llegar a ser un intelectual transformativo como lo propone Giroux (1990). PROFESOR GP1 se preocupa, sobre todo a partir de sus estudios de maestría, por incluir dentro de su práctica docente la tecnología, ya que, como lo afirmó en la entrevista, esta es una de las nuevas formas de interacción del siglo XXI, “Estar preparado para el siglo XXI no es solamente estar preparado para salvarle la vida a todo el mundo sino poder interactuar de formas muy distintas a las que la gente ha venido interactuando.” (Profesor GP1, 2013)

Lo anterior podría reflejar lo que Ausubel (2005) y Freire (1994, 1999) definen como compromiso con la labor, y lo que Giroux (1990) llama un profesor como intelectual transformativo; sin embargo, en el caso de PROFESOR GP1 también hay evidencia que indica lo contrario, ya que al parecer envía señales confusas a los estudiantes que ven que el profesor dice una cosa pero hace otra.

10.2.1.2 Personalidad

Al igual que la preparación docente y el conocimiento de los contenidos, la personalidad que define a cada uno de los profesores influye tanto en la preparación como en el desarrollo de las clases en la medida en que es un componente fundamental que media en la relación que se entabla con los estudiantes. De acuerdo con el marco teórico, cada docente tiene una personalidad única; sin embargo, existen rasgos que pueden favorecer en mayor o menor medida un ambiente cordial y armonioso dentro del salón de clase que propicie, entre otras cosas, el proceso transaccional de lectura.

Es por esta razón que se aborda este aspecto y se comenta la personalidad de los docentes observados a través de las evidencias recolectadas tanto en las entrevistas como en los Diarios de Campo.

10.2.1.2.1 Colegio Colombo-Hebreo

PROFESORA CCH1

Por la evidencia recogida durante el año de observación, la personalidad de PROFESORA CCH1 no sólo parece ser cordial y amorosa en el sentido que propone Freire (1994) sino también parece ser comprensiva pues la profesora refleja un “grado de compromiso o de participación del yo en el desarrollo intelectual de sus alumnos y en su capacidad para generar excitación intelectual y motivación intrínseca para aprender” (Ausubel, 2005, pág. 430).

Esto se confirma además en las entrevistas con los estudiantes, que concuerdan con que les gusta la clase de PROFESORA CCH1 porque sienten que la profesora “hace que a uno le guste estar ahí [en la clase], y es interesante y quién diría que es chévere.” (entrevista E. 1 y 2, 09:48)

PROFESOR CCH2

Durante la entrevista a PROFESOR CCH2 hay un momento en el que se percibe el rasgo de amorosidad del cual habla Freire (1994), sobre todo en lo que respecta al afecto por los estudiantes. Puntualmente, cuando habla de los estudiantes que

no quieren leer durante el ejercicio del “Silent Reading”, PROFESOR CCH2 señala que su estrategia es “cobijarlos bajo su ala” (Profesor CCH2 entrevista 1, 07:06), de lo cual se podría pensar que le interesa que sus estudiantes se acerquen a la lectura gracias a una acción amorosa y no violenta de su parte.

Además, hay evidencia en el Diario de Campo que muestra que PROFESOR CCH2 se preocupa por el impacto que su clase tiene en los estudiantes, pues afirma que busca nuevas ideas para diversificar las actividades que lleva a cabo durante la hora de inglés y así favorecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (05/10/2012 y 09/01/2013 Diario de Campo). Esto parecería indicar que PROFESOR CCH2 sigue el ideal de compromiso en el desarrollo intelectual de los estudiantes planteado por Ausubel (2005).

Sin embargo, durante las entrevistas con sus estudiantes de sexto grado no hubo ninguna referencia a dicho compromiso o a dicha amorosidad. En cambio, tres de los cinco estudiantes entrevistados señalaron que PROFESOR CCH2 tiende a favorecer a algunos estudiantes más que a otros en algunas actividades, lo cual se registró también en el Diario de Campo el día 09/24/2012. En estos casos, las estudiantes entrevistadas estuvieron de acuerdo con que siempre le dan la palabra a la misma persona y muchas veces hay estudiantes que se quedan con la mano levantada y ven cómo a otros les dan más oportunidades de participar. (Entrevista E. 1, 2 y 3, 06:13).

El favoritismo que detectaron los estudiantes entrevistados es preocupante puesto que esta es precisamente una de las características de la personalidad que Freire (1994) califica como desfavorables.

De las evidencias recogidas en las entrevistas y en las clases observadas, se podría inferir que, a pesar de que PROFESOR CCH2 puede estar comprometido en ayudar a sus estudiantes, el rasgo de favoritismo es el que ellos perciben en mayor medida y eso podría estar opacando las demás cualidades del profesor.

10.2.1.2.2 Fundación Gimnasio los Portales

PROFESOR GP1

Por la evidencia recolectada, la relación de PROFESOR GP1 con las estudiantes parece ser contradictoria, pues en algunas ocasiones se muestra cercano a las estudiantes (muestra estudiantes 9b, 2013). Sin embargo, como consta en el Diario de Campo (15/04/2013), un día dijo a las estudiantes de décimo B que había notado que muchas de ellas no estaban interesadas, que otras estaban interesadas pero que su desempeño era muy bajo, que otras tenían dificultades y que otras eran muy arrogantes, y que había notado que muchas hacían las cosas porque había una evaluación de por medio. Ese mismo día, también les dijo que al presentar un examen les va mal porque improvisan pues creen que el inglés es sólo cuestión de “echar carreta”. Más adelante, en esa misma clase, les dijo que su falta de ortografía y de gramática demostraba su “pobre inteligencia”.

El tono de voz y la forma en la que se expresa (ver anexo 3) parecen dar cuenta de una concepción elevada de sí mismo, y una concepción negativa de las mujeres.

De la visión que tiene de sí mismo, se evidencia que, por considerar el conocimiento de la gramática como el determinante de la proficiencia en la lengua, y por ser un conocedor de los contenidos gramaticales de la misma, él está en un nivel superior que los demás que no los manejan.

De otro lado, aunque en algunas mujeres reconoce sus habilidades y destrezas para la enseñanza de una L2, se enfoca más en las que tienen dificultades por no manejar la gramática ni tener, por ejemplo, una buena pronunciación (Profesor GP1, 2013). Además, es enfático en afirmar que las mujeres tienen una personalidad que las hace ser conflictivas (13/03/2013).

Debido a que el GP es un colegio femenino, dicha visión tiene un impacto negativo en sus estudiantes quienes afirmaron, en las entrevistas, que PROFESOR GP1 es “muy sarcástico e irónico” y que lo que ocurre es que como ellas lo entienden se sienten mal. Además, en ocasiones sienten que él duda de su inteligencia y las

trata como si no tuvieran las capacidades para ser buenas estudiantes. (muestra estudiantes 9b, 2013).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Ausubel (2005) y Freire (1994), quienes afirman que un profesor debería ser coherente con sus palabras y sus actos para obtener, de esta forma, una respuesta afectiva favorable de sus estudiantes, PROFESOR GP1 no parece cumplir con estas características, pues no demuestra clara coherencia entre sus palabras y sus actos, se dirige a las estudiantes de forma agresiva, menospreciando sus capacidades intelectuales y, en cuanto al uso de L2, restringiéndolas al uso correcto de la lengua. Actitudes que, al parecer, distan de las características del profesor que propone Freire (1994).

Así mismo, siguiendo los planteamientos de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) sobre el rol del profesor para propiciar un aprendizaje significativo PROFESOR GP1 no parece propiciar un entorno favorable en el que sus estudiantes se sientan cómodas y confiadas. Sin embargo, las estudiantes afirmaron que las actitudes de PROFESOR GP1 no tienen un impacto negativo en el desarrollo de la clase (muestra estudiantes 9b, 2013). De acuerdo con ellas (muestra estudiantes 9b, 2013) sus actitudes no representan obstáculos graves. Esto podría deberse a que se han acostumbrado a este trato, cosa que se podría ver evidenciada en sus comentarios al respecto "... pues es que esa es su forma de ser" (muestra estudiantes 9b, 2013).

PROFESORA GP2

En el caso de PROFESORA GP2, pareciera que su personalidad hace que la relación con las estudiantes sea conflictiva. La situación llegó a tal punto que, durante las tres primeras semanas de octubre de 2012, una de las estudiantes decidió no tomar la clase y fue enviada al centro de tutorías con el que cuenta el colegio para ayudar a las estudiantes que tienen dificultades con una materia.

Tres de las estudiantes entrevistadas (muestra estudiantes 9a, 2013, 29:52 – 30:10) afirmaron que la actitud de PROFESORA GP2 es "agresiva, arisca y seca". Afirmaron además que no sienten respeto por PROFESORA GP2, sino miedo; no

obstante, hubo dos estudiantes que afirmaron tenerle respeto a PROFESORA GP2 porque les enseñó a “hacer mejor las cosas” (muestra estudiantes 9a, 2013, 37:47 – 38:05), a ir más allá de lo que se les pide. Otra de ellas estuvo de acuerdo con esta opinión y agregó que les ayudó a “sacarlas de la burbuja en la que viven.” (muestra estudiantes 9a, 2013, 38:38 – 40:04).

Cabe aclarar, sin embargo, que el objetivo de enseñarle a la estudiante a “hacer mejor las cosas” se logró porque la profesora regañó a la estudiante delante de todo el salón porque su trabajo había sido mediocre, añadiendo que ella tenía el potencial suficiente para hacer algo mejor (muestra estudiantes 9a, 2013, 35:17 – 36:11).

Quienes afirmaron que PROFESORA GP2 es “agresiva, arisca y seca”, dijeron que ella tiene favoritismos por una de las estudiantes, y atribuyeron este favoritismo a la relación de PROFESORA GP2 con la madre de dicha estudiante. A raíz de esto, las demás afirmaron que es por eso que en contadas ocasiones PROFESORA GP2 le pide a esta estudiante que responda preguntas a propósito de las lecturas. Así mismo, aseguraron que PROFESORA GP2 las considera estudiantes respetuosas porque nunca le llevan la contraria; sin embargo, ellas también afirmaron que prefieren no hacerlo porque les dan miedo las reacciones que ella pueda tener.

Al contemplar lo anterior a la luz de Ausubel (2005), se podría pensar que PROFESORA GP2 manifiesta una personalidad inestable, lo cual trae como resultado la respuesta negativa evidenciada en las entrevistas a sus estudiantes.

A pesar de las percepciones negativas de las estudiantes acerca de PROFESORA GP2, en conversaciones informales sostenidas con la docente, se pudo evidenciar que ella manifestaba inquietudes e intereses por la literatura y que podrían reflejarse más abiertamente a través de un temperamento más abierto y comprensivo que mejoraría su relación con las estudiantes. Como lo plantea Freire (1994)

Esta inquietud e interés por la literatura podrían llevar a que esta docente se convirtiera en lo que Freire (1994, 1999) denomina una educadora comprometida

con su labor, alguien que es consciente de sus limitaciones de las actitudes que debe cambiar para poder tener una práctica pedagógica donde tanto ella como sus estudiantes experimenten un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

El caso de PROFESORA GP2, como se expuso, es similar al de PROFESOR GP1, pues sus actitudes en el salón de clase no permiten el desarrollo de la clase en un ambiente cordial (Ausubel, 2005), lo cual desemboca en una actitud afectiva negativa por parte de las estudiantes.

10.3 Práctica pedagógica

De acuerdo con lo visto en el marco teórico, no es suficiente tener en cuenta las características personales de los docentes para poder elaborar un perfil adecuado que dé cuenta de su papel como mediador en el proceso de transacción de lectura. Es por esta razón que es necesario tener en cuenta también tanto el estilo de enseñanza que sigue cada uno como su modelo de autoridad.

10.3.1 Estilo de enseñanza

Como se vio en el marco teórico, no existe un estilo de enseñanza que asegure una práctica pedagógica exitosa. Sin embargo, es importante que el estilo de enseñanza de cada docente se ajuste a la meta de enseñanza que persiga, y que además sea susceptible de cambios para un mejor ejercicio docente. En el caso de los docentes observados, es importante comprender cómo su estilo de enseñanza influye en la forma en la que cada quién propicia o trunca la transacción de los estudiantes con el texto literario.

10.3.1.1 Colegio Colombo-Hebreo

PROFESORA CCH1

En el caso de PROFESORA CCH1, la meta que persigue es:

“ayudarle a los niños a descubrir, por una parte, diferentes formas de comunicar. De comunicar ideas, de comunicar sentimientos, de comunicar con diferentes fines, con fines expositivos, persuasivos, bueno, etc., etc.,

etc. Y darles las herramientas para poderlo hacer. Y por otra parte, es introducirlos, a través de la literatura, a una mayor variedad de herramientas para eso y a ponerlos a viajar por diferentes momentos históricos y culturas.” (Profesora CCH1 entrevista 1, 09:11)

Por esta razón, durante su entrevista, PROFESORA CCH1 fue muy enfática al afirmar que las unidades las estructura a partir de la novela o del texto literario que estén abordando con el fin de no generar una “desconexión mental y emocional” (Profesora CCH1 entrevista 1, 10:34) en los estudiantes. Al respecto afirma que si no hay un orden y si los temas no se relacionan entre sí, el estudiante “empieza como a ni entender el día a día, el cambio de clases, es confuso eso para ellos (...) y en la medida en que todo esté conectado entonces ellos están reforzando además el concepto.” (Profesora CCH1 entrevista 3, 07:28). Esta forma de estructurar las unidades parece denotar un interés por que sus estudiantes aprendan nuevos conocimientos de forma no arbitraria y sustancial, lo cual marca un punto en común con la postura de Ausubel (2005) con respecto al aprendizaje significativo.

Para lograr esto PROFESORA CCH1 da a entender en su entrevista que el “Mommy Reading” es un componente esencial, pues como se dijo anteriormente, es una manera de asegurar que los estudiantes lean la obra y que la entiendan con la ayuda del profesor que puede darles herramientas para comprender mejor. Esto es algo que los estudiantes entrevistados comparten y valoran (Entrevista E. 1 y 2, 04:15 / Entrevista E. 3 y 4, 04:40 / Entrevista E. 5, 02:14 / Conversatorio grado noveno 01:12, 03:01 / Conversatorio grado octavo 00:11, 00:52, 01:09, 01:50), pues sienten que a medida que leen van aprendiendo y comprendiendo más, y, podría decirse, también están logrando hacer más cosas autónomamente. No obstante, PROFESORA CCH1 afirma que planea también actividades que refuercen el aspecto vivencial y que conecten a los estudiantes con las obras desde la experiencia, según propone Rosenblatt (2002), como consta en las observaciones del 18/01/2013 y del 01/02/2013 en el Diario de Campo.

Esta preocupación por lograr que sus estudiantes tengan una experiencia vivencial con la literatura denota un interés por lograr que sus estudiantes aprendan de forma significativa y que, como propone Ausubel (2005), se relacionen con el conocimiento de manera sustancial. Esto puede verse en la forma en la que trabajó con el grado noveno las obras *The Sea* de James Reeves y la adaptación de *Romeo y Julieta* de Shakespeare. El poema se leyó varias veces y de diferentes formas para analizar, no sólo su contenido, sino también el uso del lenguaje y la motivación detrás del uso de cada forma y figura 17/04/2013 (ver Anexo 2). Con la pieza de teatro, los estudiantes interpretaron un diálogo de la obra *Romeo y Julieta* relacionando cada palabra con un gesto o con un movimiento corporal 05/06/2013 (ver Anexo 2).

Otra herramienta que PROFESORA CCH1 empleó fue el uso de películas como *Castaway* o *Shakespeare in Love* durante los días 23/11/2012 y 11/05/2013, pues luego de verlas se las relacionó con las obras *Hatchet* y *Romeo y Julieta* respectivamente; valga aclarar que PROFESORA CCH1 sólo pregunta datos puntuales de las obras si esos datos son relevantes para la comprensión de la novela³⁵, lo cual concuerda con los planteamientos de la Hipótesis de Comprensión (Krashen, 2013) vistos en el marco teórico.

En las entrevistas, los estudiantes estuvieron de acuerdo con que este tipo de actividades hacían que ellos se interesaran más por aprender inglés “PROFESORA CCH1 hace actividades de acuerdo con eso entonces a uno le va interesando más la materia y lo que estamos haciendo en esa materia.” (Entrevista E. 5, 00:14).

Otro ejercicio que se destaca en las observaciones es el Storytelling, en el cual PROFESORA CCH1 exige productos cada vez más complejos, o la creación de un personaje complejo a partir de poca información o una imagen (23/11/2012 Diario de Campo) para terminar escribiendo un monólogo.

³⁵ Cita original: “It’s not about whether you got a 100% or not when I ask you “what color are Marcelo’s shoes?” I don’t even care, unless the color of the shoes is particularly relevant for something.”

Con respecto al proceso de creación del personaje y el consiguiente monólogo, una estudiante dijo en su entrevista:

Es chévere sólo que como que a uno se le vienen mil ideas a la cabeza. Entonces, cuando uno está diciendo: “trabaja aquí, vive allá, come esto, come lo otro, se comporta así, no le gusta esto, le gusta lo otro” es chévere, pero ya cuando te ponen a escribir el monólogo... “¿Y ahora cómo junto todo esto?” Es muy complicado. (Entrevista E. 3 y 4, 08:08)

Según lo anterior, parece que el tipo de ejercicios realizados por PROFESORA CCH1 buscan fomentar el aprendizaje significativo, dado que buscan abordar y relacionar los contenidos de forma sustancial y no arbitraria; y siguen un proceso que sugieren el trabajo consciente sobre el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el fomento del desarrollo de Procesos de Pensamiento Superior (Vygotsky, 1989) y de la resolución de problemas (Sanjurjo y Vera, 1994).

De toda la evidencia presentada se podría inferir que PROFESORA CCH1 utiliza material que es potencialmente significativo (que puede ser el texto literario o una actividad derivada del mismo) y que, al ser trabajado de la manera en que lo hace PROFESORA CCH1 realmente tiene un impacto en los estudiantes, quienes al parecer han desarrollado una “actitud de aprendizaje significativo”

PROFESOR CCH2

Según la información recogida en su entrevista, la meta principal de PROFESOR CCH2 es lograr que sus estudiantes se interesen por la lectura³⁶ (Entrevista Profesor CCH2, 03:31), por lo cual enfatiza sobre el uso de historias cortas, sobre la importancia del “Silent Reading” (en el que, al igual que en los cursos de PROFESORA CCH1, se lee la novela escogida para cada curso) y de ir a la biblioteca para que los estudiantes tengan la oportunidad de seleccionar sus propios libros y leerlos a su ritmo. Esta intención de que la literatura sea interesante podría acercarlo a la postura de Krashen (2013) con respecto a las características del Input Óptimo.

³⁶ [For me, to be a language teacher is] to get kids involved and interested in reading more than anything

Sin embargo, tales objetivos parecen no reflejarse en la forma en la que PROFESOR CCH2 organiza sus clases, pues éstas están estructuradas como una secuencia de actividades cortas (de entre 10 y 20 minutos) y hay una serie de actividades recurrentes (“Daily Edit”, “Silent Game”, “Spelling Bee”, “Journal Entry”, “Silent Reading”, el uso del libro de text *Elements of Literature*).

“Daily Edit” busca que los estudiantes corrijan un párrafo, de entre siete y diez líneas en el tablero, el cual hay errores de puntuación, ortografía y conjugación de verbos. “Silent Game” es un juego de transición entre una actividad y otra en que ni la L2 ni la literatura son utilizados. “Spelling Bee” es una actividad de deletreo. “Journal Entry” es una actividad que se realiza al menos una vez por semana, en la que los estudiantes escriben un texto de 10 líneas o más en forma de diario sobre un tema que PROFESOR CCH2 escoge. En clase, los estudiantes leen el texto en voz alta frente a la clase, y los compañeros señalan errores de ortografía, pronunciación o conjugación de verbos.

Las actividades anteriormente mencionadas tienen poca o ninguna relación con la literatura y parecen exigir de los estudiantes habilidades prácticas y memorísticas, más cercanas al aprendizaje por repetición que al aprendizaje significativo (Ausubel, 2005).

Varias de las actividades de clase funcionaron mediante un sistema de puntos – positivos o negativos - que se registraban en una “tabla de participación”. Los puntos se podían obtener no sólo en las actividades de clase, sino también como premio o castigo por seguir o transgredir las reglas de la clase.

PROFESOR CCH2 empleó actividades menos recurrentes como ejercicios sobre poesía, centrados en figuras retóricas (ver Anexo 5), dictar listas de verbos conjugados, llevar juegos de mesa como Scrabble, Hangman y Uno para que los estudiantes mejoraran el vocabulario en inglés, o jugar rugby en el parque antes del final de la clase (09/01/2013).

Además de lo anterior, promovió proyectos a largo plazo en los que, por ejemplo, los estudiantes tenían que organizarse en grupos e inventar un superhéroe. Además, para el proyecto del “English Day” escogió adaptar un capítulo de la serie

Scooby Doo para sexto grado; y para séptimo grado, adaptar el cuento infantil *The Three Little Pigs*.

El último proyecto del año fue la realización de una película por grupos de cuatro o cinco estudiantes que debían ceñirse al tema establecido por PROFESOR CCH2 (para sexto el tema era “detectives” y para séptimo era “naturaleza”).

Contrastado contra la teoría propuesta por Krashen (2013), esta manera de trabajar parece dejar poco espacio para la Lectura Libre y Voluntaria, para la lectura de la novela asignada y para los cuentos cortos, por lo cual se puede inferir una discrepancia entre la meta de enseñanza expresada por PROFESOR CCH2 en su entrevista y el estilo de enseñanza en el aula, según consta en las notas derivadas de las observaciones (ver Anexo 2).

Lo anterior podría explicar por qué los estudiantes no habían leído la obra escogida por el profesor para el curso, e incluso podría explicar la respuesta negativa de la mayoría de estudiantes entrevistados hacia la lectura, lo cual parece estar asociado más con la dinámica de la clase. Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas afirma que “PROFESOR CCH2, sin ofender, no nos está haciendo nada (de literatura), sólo es como “Daily Edit” para ver los errores” (Entrevista E. 1, 2 y 3, 08:15).

En cuanto a las actividades, los estudiantes de sexto entrevistados tuvieron opiniones encontradas: tres estudiantes de cinco tuvieron una opinión positiva del “Daily Edit”; dos de cinco tuvieron una opinión positiva del “Silent Game” y de los juegos en inglés (Scrabble, Hangman y Uno); ninguno tuvo una opinión positiva de los ejercicios de poesía y del “Journal Entry”, y sólo dos de cinco se refirieron al “Spelling Bee”, sin dar su opinión al respecto pero aclarando que sólo era una actividad para mejorar el vocabulario. Sobre las demás actividades no hubo comentarios. En las entrevistas se puede percibir que los estudiantes no sintieron que aprendieran mucho con las actividades propuestas por PROFESOR CCH2 y tres de los cinco estudiantes entrevistados afirmaron que han llegado al nivel de inglés en el que están porque han aprendido la lengua fuera del colegio.

La reacción de los estudiantes ante el estilo de enseñanza de PROFESOR CCH2 parece tener que ver con la incongruencia señalada anteriormente entre lo afirmado en la entrevista y lo que en verdad ocurre en la clase, pues es un factor que impide que los contenidos se aprendan profunda y significativamente (Ausubel, 2005).

PROFESOR CCH3

Durante su entrevista, PROFESOR CCH3 fue enfático en cuanto a que su meta es embarcarse “en un viaje de aprendizaje” (Profesor CCH3 entrevista 1, 08:02) junto a sus estudiantes, y esto le ha permitido adoptar un estilo de enseñanza mediante el cual explora una gran cantidad de temas y los incorpora a la clase de inglés.

Con respecto a la literatura, PROFESOR CCH3 afirma que no considera que tenga un estilo definido de enseñanza, sino que procede por medio del ensayo y el error. En la entrevista dice: «a mí nadie nunca me enseñó “así se enseña la literatura” y creo que no debería haber un formato. Pero soy muy empírico, y te puedo hablar tanto de buenas como de malas experiencias.» (Profesor CCH3 entrevista 1, 16:27)

De lo anterior se puede inferir que PROFESOR CCH3 quiere despertar el interés de los estudiantes por la literatura encontrando textos que podrían acercarse a lo que Krashen (2013) denomina Input Óptimo, con los cuales los estudiantes puedan hacer algo. Por este motivo inventa actividades en las que los estudiantes puedan partir del texto para que, en palabras de PROFESOR CCH3, el texto “se vuelva algo más productivo” (Profesor CCH3 entrevista 1, 14:52). El objetivo de interesar a los estudiantes por el texto literario para favorecer una asimilación sustancial de contenidos a partir de la lectura podría acercar a PROFESOR CCH3 con un estilo de enseñanza que fomente un aprendizaje significativo (Ausubel, 2013).

Esto lo demuestra con algunos ejercicios que ha hecho con base a las dos obras trabajadas en clase. Con *Sherlock Holmes*, PROFESOR CCH3 cuenta que se basó en las capacidades deductivas del protagonista para hacer un ejercicio que

situaba a los estudiantes en el lugar del detective. En este ejercicio se puede percibir algo de lo que Sanjurjo y Vera (1994) proponen como estrategia para fomentar el aprendizaje significativo puesto que implica la resolución de un problema (un crimen) mediante el análisis de evidencias y el planteamiento de hipótesis, pues va más allá de un aprendizaje puramente mecánico y podría permitirles a los estudiantes relacionarse sustancialmente con la lectura, y relacionarla con otro tipo de material y contexto.

Con la obra *The Red Badge of Courage*, PROFESOR CCH3 pidió a los estudiantes que se organizaran en grupos y que filmaran un video que tuviera que ver con el tema de la obra (la guerra) narrado desde su perspectiva personal. Este ejercicio tuvo un impacto positivo en los tres estudiantes de once entrevistados y uno de ellos se refirió a la experiencia en estos términos:

“Fue muy entretenido porque es algo que nosotros leímos y que nosotros ya sabíamos cómo hacerlo. Estábamos con compañeros y amigos y pues haciéndolo no es que uno esté aburrido, quieto, sino que uno se mueve, representa la obra que leyó.” (entrevista E. 1, 2 y 3 grado once, 03:11).

Esto podría dar a entender que los estudiantes perciben el ejercicio como parte final del proceso de lectura y que sienten que tuvieron que cumplir etapas previas (leer y entender la obra) antes de poder realizarlo, lo cual podría relacionarse con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo planteado por Vygotsky (1989). Además, del hecho de que PROFESOR CCH3 le permitió a cada grupo explorar el tema podría inferirse que, en este caso, el aprendizaje se dio más por descubrimiento que por recepción (Ausubel, 2005).

A pesar de no tener un estilo de enseñanza de la literatura definido, PROFESOR CCH3 sí parece ser consecuente con la constancia en la lectura (Krashen, 2013, Hill, 1986 y Day & Bamford, 1998), pues cree que es importante que sus estudiantes lean con frecuencia. Esto es algo que los mismos estudiantes identificaron claramente en las entrevistas pues además de leer con ellos en clase, también deja capítulos para leer en casa.

10.3.1.2 Fundación Gimnasio los Portales

En términos generales, se podría afirmar que el estilo de enseñanza que manejan los profesores del GP es de corte tradicional. Como se mencionó en la introducción del análisis, las prácticas de los docentes están constreñidas por el sílabo diseñado desde el comienzo del año escolar. Allí se incluye la proyección de películas, las instrucciones que se deben dar en las actividades para trabajar cada una de las operaciones mentales que se proponen.

PROFESOR GP1

PROFESOR GP1 creó un blog para la clase llamado *English Portales: Grammar and Literature Topics for Everyone* cuyo objetivo es integrar la tecnología dentro de la enseñanza del inglés. Esto denota un interés por generar un medio diferente para la adquisición del inglés; sin embargo, incluso en el blog el trabajo está enfocado a hacer resúmenes, copiar y responder preguntas, buscar el significado de las palabras y aprenderlas, lo cual denotaría una tendencia a buscar un aprendizaje por repetición en vez de uno significativo (Ausubel, 2005).

En dicho blog se encuentran, entre otras cosas, dos entradas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés escritas por PROFESOR GP1³⁷. En la primera de ellas, el PROFESOR GP1 afirma que la lengua materna se aprende en gran medida gracias al entorno en el que el niño o la niña se desarrollan; sin embargo, en algunas ocasiones el entorno, tanto familiar como escolar, no permite que el niño desarrolle las habilidades de pensamiento que le permiten usar el idioma de forma apropiada. Cuando lo anterior ocurre en el idioma extranjero que se está buscando aprender, el PROFESOR GP1 afirma que el problema son las personas y su inhabilidad para usar el idioma de forma correcta.

En la segunda, complementa lo dicho en la entrada anterior y afirma que la gramática permite el uso correcto del idioma, el conocimiento de las funciones

³⁷ <http://juanpablovanegas.wordpress.com/is-grammar-important/>, <http://juanpablovanegas.wordpress.com/knowing-english/>

específicas del inglés y la percepción de las diferencias lingüísticas entre el inglés y el español para la comunicación efectiva.

Dichas concepciones se ven reflejadas en un estilo de enseñanza que favorece el aprendizaje por repetición (Sanjuro & Vera, 1994) y que se enmarca dentro de la Hipótesis del desarrollo de habilidades (Krshen, 2013). Además, contrasta con lo expuesto por Núñez Delgado (2013), ya que no busca la enseñanza del idioma para la comunicación y para la vida.

En el Diario de Campo se registró que PROFESOR GP1 intentó hacer otro tipo actividades con las estudiantes al proyectar películas, proponer trabajo en el blog o invitarlas a trabajar por medio de documentos compartidos (31/08/2012, 21/09/2012, 06/03/2013).

Es de destacar la actividad realizada en la primera parte del año escolar (26/10/2012), cuando las estudiantes de noveno leyeron una historia relacionada con un secuestro. Como parte de la evaluación oral, PROFESOR GP1 pidió a las estudiantes que buscaran a un personaje nacional o internacional que hubiera estado secuestrado y les dijo que lo debían representar. Para ello, las estudiantes debían explicar cómo y por qué había sido secuestrado y, al final de cada exposición, tres de sus compañeras debían preguntarles algo al respecto del secuestro.

Esta actividad parecería inscribirse en un estilo de enseñanza que busca fomentar el aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (2005), al buscar relacionar los conocimientos previos con los nuevos de forma sustancial y no arbitraria, facilitando la retención y permitiendo la comprensión.

A pesar de dicho intento, la mayoría de los ejercicios propuestos por PROFESOR GP1 se inclinan más hacia la Hipótesis de Desarrollo de Habilidades (Krashen, 2013), y su estilo de enseñanza favorece, en mayor medida, el aprendizaje por repetición (Ausubel, 2005).

Lo anterior se evidencia con la afirmación de una de sus estudiantes, <<cuando estábamos viendo *passive voice* y esas cosas “así se hace porque tienen que entenderlo y es un tema que no es tan fácil de entender, entonces es mejor que lo

entiendan así”>> (muestra estudiantes 9b, 2013, 35:23 – 36:17). La manera en que se trabajó el tema es “siéntate, mira” (muestra estudiantes 9b, 2013, 35:23 – 36:17), en la que el estudiante es un ente pasivo, el profesor explica y el estudiante copia, lo cual es más característico de enfoques tradicionales y del aprendizaje por repetición (Ausubel 2005).

En cuanto a la lectura en la clase el PROFESOR GP1 la hace en el salón o la deja de tarea. Cuando se hace en el salón, él empieza leyendo y luego, si es necesario, las estudiantes vuelven a leer mental e individualmente. Este tipo de acercamiento es característico de un estilo de enseñanza que enfatiza el aprendizaje por repetición (Sanjuro & Vera, 1994). A medida que avanza la lectura, el PROFESOR GP1 hace pausas para hacerles preguntas acerca del texto. Además, utiliza audios con las obras: con décimo trabajó un audio de Macbeth, de William Shakespeare, donde los diálogos que fueron interpretados por actores y actrices, mientras que con noveno, trabajó el audio de *Life on the Mississippi*. Esto ayudó a que las estudiantes tuvieran una mejor relación con la obra, pues les permitió escucharla con la entonación, el sentimiento y demás características que puede imprimir un actor o un narrador experto a un texto (muestra estudiantes 9b, 2013)(Nota de campo 11/03/2013). Esto quiere decir que, hasta cierta medida el profesor es consciente de las limitaciones de su lectura (Ausubel, 2005); además de tener en cuenta la presentación de otras opciones de presentar el input para que este sea interesante y llamativo para sus estudiantes (Krashen S. D., 2009). Sin embargo, como se evidenció, PROFESOR GP1 se ciñe al currículo y su estilo de enseñanza es predominantemente tradicional.

PROFESORA GP2

Dentro de las actividades que hace PROFESORA GP2 se encuentra la creación de un folleto por parte de las estudiantes de octavo en el que debían vender una de las historias que habían leído durante los tres primeros bimestres.

Esta actividad buscaba que las estudiantes consideraran un punto de vista diferente, ya que no sólo debían ser lectoras sino promotoras de las historias que

habían leído. Este tipo de actividad, así como la creación de comics (14/09/2012), la decoración del salón (con base a la temática de la historia) y la puesta en escena de las obras que se leen, se acerca a los planteamientos de Larrosa (2007) sobre la literatura como lugar de pensamiento.

Sin embargo, durante el proceso de corrección de los mismos se evidenció que no todos estaban completos, que algunas estudiantes no los habían acabado y que otras no habían cumplido con los mínimos requeridos. De acuerdo con la PROFESORA GP2, esto se debió a que ellas creían que los trabajos no serían leídos. Lo anterior puede deberse a que el manejo de la autoridad en la clase es del corte autoritario y la actitud de las estudiantes parecería ser rebelde (Ausubel, 2005)

A pesar de que algunas de las actividades propuestas por PROFESORA GP2 buscan variar y fomentar el aprendizaje significativo, hay otras en las cuales se percibe lo contrario, como responder preguntas en el cuaderno o en el blog de la clase.

Con respecto a la lectura, la dinámica en la clase de PROFESORA GP2 es similar a la de PROFESOR GP1: la lectura se hace en el salón o de tarea; cuando se hace en el salón, se usa un audio con la obra. Este audio, de acuerdo con las estudiantes, tiene una pronunciación clara pero les resulta monótono; no obstante, prefieren escuchar el texto con la grabación que escuchando a la profesora. Aunque la PROFESORA GP2 nunca les ha leído un texto literario, ellas prefieren que no lo haga pues consideran que su pronunciación es "difícil" (muestra estudiantes 9a, 2013). Lo anterior evidencia que la profesora es consciente de sus limitaciones y adapta su estilo de enseñanza para que sus estudiantes saquen el mayor provecho (Ausubel, 2005).

A medida que avanza la grabación, la PROFESORA GP2 hace pausas para formular preguntas de comprensión; sin embargo, parece que se pregunta por datos puntuales y las estudiantes deben buscar en el texto la respuesta exacta. Esto se contrapone a los planteamientos de Rosenblatt (2002) (2010) y de Larrosa (2003) (2007) ya que no favorece el acercamiento experiencial a la literatura ni el

valor de esta como lugar de pensamiento. Además, se contrapone al aprendizaje significativo (Diaz Barriga & Rojas, 2010) (Sanjuro & Vera, 1994) y a la Hipótesis de comprensión (Krshen, 2013).

En el caso de PROFESORA GP2, parecería que sigue una línea menos tradicional, pues intenta proponer actividades que sean más llamativas para las estudiantes; sin embargo, en muchas ocasiones sus clases se ven forzadas a serlo debido al sistema de planeación de las clases que parece no permitir demasiada libertad al profesor.

PROFESORA GP3

Una de las actividades propuestas por PROFESORA GP3 son las “redes de personajes”, que consiste en la realización de un diagrama de flujo en el que se presenta al personaje, sus relaciones con los otros personajes y su función en la historia. Aunque esta actividad es una propuesta del libro guía y está enfocada en la comprensión de lectura, la PROFESORA GP3 se aproxima a ellas de forma creativa para que sus estudiantes trabajen, ellas también, de forma creativa permitiéndoles algo de libertad en los materiales que utilizan. En otra ocasión, a propósito del primer acto de Romeo y Julieta; PROFESORA GP3 propuso a las estudiantes hacer un comic donde resumieran una de las escenas, abordando el control de lectura de otra manera en la que las estudiantes se involucraron con la obra. Lo anterior es un ejemplo de un ambiente que busca propiciar el aprendizaje significativo (Diaz Barriga & Rojas, 2010) y de un manejo democrático de la autoridad (Giroux, 1990).

A pesar de no tener un gran número de observaciones directas de la PROFESORA GP3, parece que se encuentra en una línea opuesta a las del PROFESOR GP1 y de la PROFESORA GP2, pues muchas de las actividades que realiza no son de corte tradicional por cuanto buscan que las estudiantes hagan conexiones y vayan más allá de lo que dice el texto.

10.3.2 Autoridad

Como se mencionó en el marco teórico, la escogencia de un determinado paradigma de enseñanza por parte de un docente, y los rasgos que definen su personalidad se relacionan con la forma en la que este docente entiende el concepto de autoridad en la clase. En el siguiente apartado se analizará la forma en la que cada uno de los docentes observados maneja la autoridad dentro de su clase, y si este manejo facilita o trunca el proceso de transacción con el texto literario que entablan sus estudiantes.

10.3.2.1 Colegio Colombo-Hebreo

PROFESORA CCH1

En el caso de PROFESORA CCH1, el hecho de no hacer controles de lectura puede ser una muestra de la manera en que concibe la autoridad en clase. Al respecto es dicente la siguiente frase de la profesora:

Podríamos ser más severos, pero yo siento que cuando uno es severo y hace “quizzes” de control de lectura y todas estas cosas, los niños se van rajados y con las manos vacías: ni leyeron el libro, ni entendieron, ni se conectaron, pero sí se rajaron. ¿Qué queda de eso? a mi modo de ver, no queda mucho. (05:47 Profesora CCH1 entrevista 3)

De esta frase se podría inferir que PROFESORA CCH1 no identifica la autoridad con el poder que representa el asignar una nota, y que la forma en la que maneja la autoridad no está ligada a una posición en la que el docente tiene poder sobre los estudiantes, a manera de imposición y siguiendo una postura autoritaria como la planteada por Freire (1994, 1999) y Giroux (1990). Por el contrario, PROFESORA CCH1 parece sentirse más a gusto siguiendo un modelo de autoridad que podría acercarse a la disciplina democrática propuesta por Ausubel (2005), Freire (1994, 1999) y Giroux (1990), pues se basa en un proceso mutuo de conocimiento en el que ella lentamente va entendiendo cuáles son las necesidades de sus estudiantes y ellos a su vez van entendiendo cuáles son las exigencias de la clase y cómo se deben comportar.

Muestra de lo anterior, son las notas del Diario de Campo que evidencian cómo su modelo de autoridad no es impositivo ni agresivo, como se puede ver en el siguiente ejemplo. En 31/08/2012, uno de los estudiantes de noveno asumió una actitud agresiva hacia PROFESORA CCH1 y hacia la clase. En este caso, PROFESORA CCH1 fue firme y clara, no gritó ni alzó la voz sino que decidió esperar a que se calmara y a que voluntariamente decidiera seguir con la clase. Este es un buen ejemplo que podría ilustrar la manera en la que PROFESORA CCH1 exige disciplina a sus estudiantes, pues lo hace de forma tal que no hay agresividad por parte de ella y de esta forma la disciplina parece no ser un fin en sí misma, sino que por el contrario está enfocada a permitir la ejecución de las actividades de clase, lo que se acerca a la visión de Giroux (1990). En este caso, el estudiante comprendió que su actitud se había convertido en un impedimento para el desarrollo de la clase y en el Diario de Campo hay registro de un cambio positivo en su actitud.

Otro aspecto que marca la tendencia de PROFESORA CCH1 a optar por un modelo de disciplina que se asemeja a lo que Ausubel (2005), Freire (1994, 1999) y Giroux (1990) llaman la “disciplina democrática”, es la forma en la que ella sabe escoger los momentos en los que habla *con* los estudiantes de forma democrática y los momentos en los que les habla *a* ellos de con autoridad.

Durante el conversatorio que se llevó a cabo con los estudiantes de noveno, en la que se discutió sobre el tipo de ejercicios que se estaban haciendo en la clase y sobre la efectividad del “Mommy Reading”, se registraron momentos en los que la profesora habló *con* sus estudiantes. En determinado momento, PROFESORA CCH1 les dijo:

Part of what's good about this and what I like about this is that we can have this discussion, openly, with the good and the bad. Without you being afraid of “Oh, no! I'm going to fail English because I said something the teacher doesn't like”. No. Because it will help us adjust. (conversatorio octavo grado, 05:58)

Con respecto a los momentos en los que les habla a los estudiantes dejando clara su autoridad como docente, se tiene registro de dos ocasiones documentadas en el Diario de Campo en las que PROFESORA CCH1, al ver que los estudiantes no estaban trabajando o estaban siendo indisciplinados, cambió su dinámica de clase y los obligó a trabajar en silencio, ya sea escribiendo un artículo sobre el tema que estaban trabajando en clase (19/10/2012 Diario de Campo) o copiando definiciones del libro (15 /03/2013 Diario de Campo).

De lo anterior se podría deducir que PROFESORA CCH1 logra establecer vínculos amistosos pero realistas con los estudiantes, que los trata con respeto y aprecia sus opiniones pero que exige disciplina, como se propone que debería ser al hablar de la disciplina democrática (Giroux, 1990).

PROFESOR CCH2

Con base en apartados anteriores acerca de las prácticas y actitudes de PROFESOR CCH2, las investigadoras han podido comenzar a perfilar el modelo de autoridad que sigue este docente en su clase. Al favoritismo que identificaron tres de los cinco estudiantes entrevistados y que se ha reportado anteriormente en este análisis, se suma una tendencia hacia un modelo excesivamente democrático, o espontaneísta, tal como lo conciben Freire (1997, 1999) y Ausubel (2005).

Una evidencia de lo anterior es la “tabla de participación”, la herramienta utilizada para manejar la disciplina en su clase. Los estudiantes obtenían puntos positivos por participar en las actividades de clase y obtenían puntos negativos si hablaban en español, si no ponían atención o si no hacían lo que PROFESOR CCH2 les pedía. Si los estudiantes actuaban de forma agresiva o desafiante, PROFESOR CCH2 reaccionaba dándoles un punto negativo, pero si la ofensa era reiterada, PROFESOR CCH2 escribía el nombre del estudiante en el tablero y finalmente lo sacaba del salón por un período indeterminado de tiempo (14/09/2012 Diario de Campo).

Al principio la tabla colgada en la pared generó curiosidad pero lentamente se convirtió en un impedimento porque fomentó la competencia agresiva entre los estudiantes y al parecer les dio la impresión de que era más importante obtener un punto positivo y encabezar la lista que aprender significativamente los contenidos de la materia. Ante las muestras de agresividad por parte de los estudiantes, PROFESOR CCH2 no adoptó una postura de autoridad en los momentos en los que debía mantener el orden, y por lo tanto se alejó de los planteamientos de Freire (1994, 1997).

Adicionalmente, en el Diario de Campo se registró que en varias oportunidades (05/10/2012, 02/11/2012 y 09/11/2012 Diario de Campo) los estudiantes escribieron ofensas a otros compañeros en la misma tabla de participación y PROFESOR CCH2 no reaccionó ante el tema. Esta falta de reacción ante la indisciplina se registró en otras situaciones en las que, por ejemplo, los estudiantes, aparentemente, podían ser abiertamente agresivos, ofender a sus compañeros y esconder artículos importantes para la clase sin recibir ningún tipo de amonestación por parte del profesor (03/05/2013 Diario de Campo).

Otras evidencias que pueden situar a PROFESOR CCH2 en un modelo excesivamente democrático son algunas de las actividades de clase, principalmente el “Silent Game”, que fomentaron la competencia agresiva entre los estudiantes. En el Diario de Campo se registró en varias oportunidades que el “Silent Game”, que al principio del año les había servido a los estudiantes para “relajarse y a mejorar su concentración” (28/09/2012 Diario de Campo), estaba fomentando el conflicto entre ellos (28/09/2012, 05/10/2012, 09/11/2012 y 03/05/2013 Diario de Campo), en parte también porque las reglas no eran muy claras y porque sentían que PROFESOR CCH2 podía ajustarlas a su antojo, incluso para favorecer a algún estudiante en particular (24/09/2012 Diario de Campo)

Una de las estudiantes entrevistadas se refirió al tema durante su entrevista, y afirmó que “el Silent Game tampoco es que sea lo mejor porque no aprendemos nada con él. Aprendemos a callarnos. Y hacemos más problema porque el curso

es muy competitivo, la verdad.” (Entrevista Estudiantes 1, 2 y 3 grado sexto, 06:45).

De lo anterior, podría decirse que la actitud de PROFESOR CCH2 es poco coherente, puesto que a pesar de buscar estrategias y poner en marcha un sistema de puntos consignados en una tabla a la vista de los estudiantes, sólo sancionó a los estudiantes en ciertas situaciones y permitió que se generara un ambiente de permisividad e inconsistencia con respecto a las reglas (Freire, 1994, 1999). Adicionalmente, podría afirmarse que las estrategias empleadas por PROFESOR CCH2 para controlar las reacciones abiertamente agresivas de los estudiantes no fueron exitosas puesto que tanto en sexto como en séptimo se siguieron presentando reiterados casos de indisciplina general a lo largo del año de observación. Podría pensarse que la razón es que los estudiantes no sentían que la tabla de participación o las demás estrategias empleadas por PROFESOR CCH2 representaban un llamado de atención serio, o que incluso PROFESOR CCH2 no constituía una figura de autoridad que debían respetar.

PROFESOR CCH3

Al no haber tenido la oportunidad de observar directamente las clases de PROFESOR CCH3, es difícil establecer un modelo de autoridad, pues sólo se cuenta con las entrevistas hechas al profesor y a algunos de sus estudiantes; sin embargo, con sólo estos testimonios se pueden percibir resultados interesantes.

De acuerdo con la entrevista del 10/04/2013, afirma que le gusta que sus estudiantes hablen con él si tienen algún problema con la clase y que le den argumentos para mejorar; sin embargo, esta no es exactamente la percepción que sus estudiantes tienen. En la entrevista, los tres estudiantes entrevistados estuvieron de acuerdo con que, a pesar de que ellos le pueden hablar a PROFESOR CCH3 sobre aspectos de la clase con los que no están de acuerdo, sienten que no van a ser escuchados y que al final PROFESOR CCH3 no tomará en cuenta sus aportes (entrevista E. 1, 2 y 3 grado once, 06:14).

También se presentó una discrepancia entre los puntos de vista de las dos partes en cuanto a la incidencia de los problemas en la clase. PROFESOR CCH3 sostuvo en su entrevista que su meta era nunca tomarse los conflictos personalmente y no dejar que los malos comportamientos de sus estudiantes se convirtieran en un factor que afectara la clase. En cambio, una de las estudiantes entrevistadas enfatizó que, a pesar de ser un muy buen profesor, “también tiene una actitud que si algo no le gusta ya quedó marcado con eso y entonces es como difícil trabajar con él.”(Entrevista E. 1, 2 y 3 grado once, 05:23), refiriéndose precisamente a situaciones problemáticas en la clase y dando a entender que PROFESOR CCH3 asume una postura dominante Freire (1994, 1999).

A pesar de estas discrepancias, los tres estudiantes entrevistados señalaron que tienen una buena relación con PROFESOR CCH3 y reconocieron que es un profesor que parte del diálogo y de compromisos mutuos para lograr disciplina. Esto se vio reflejado claramente en lo dicho por uno de los estudiantes, quien demostró tener una personalidad agresiva durante la entrevista, en cuanto a que logró tener una relación cordial con PROFESOR CCH3 y comportarse durante la clase: “creo que hubo un pacto tácito entre los dos, de que él ponía de su parte y yo ponía de la mía y yo creo que así es que funcionan las cosas.” (Entrevista E. 1, 2 y 3 grado once, 04:49)

PROFESOR CCH3 también se refirió a este aspecto durante la entrevista del 10/04/2013, en la que habló sobre la importancia que tiene para él crear un vínculo con los estudiantes y no tener reacciones agresivas si se presenta un conflicto con algún estudiante en particular.

Aunque la posición dominante y la falta de espacios de debate sobre aspectos concernientes a la clase que los estudiantes perciben de PROFESOR CCH3 podría situarlo en un punto del espectro más cercano al autoritarismo, el vínculo respetuoso y realista establecido entre estudiantes y profesor, que tiene como objetivo favorecer las actividades de clase, podría dar la sensación de que maneja un modelo mediado también por la disciplina democrática. No obstante, para poder hacer inferencias más precisas habría sido necesario observar las clases de

PROFESOR CCH3 y ver cómo las percepciones tanto de estudiantes como del mismo profesor se articulan dentro de su práctica pedagógica.

10.3.2.2 Fundación Gimnasio los Portales

PROFESOR GP1

El PROFESOR GP1 parece ser cercano a las estudiantes, juega y molesta con ellas, pero si alguna de ellas hace un comentario que con el que él no está de acuerdo, inmediatamente cambia de actitud, se vuelve serio, agresivo y levanta el tono de la voz (muestra estudiantes 9b, 2013). En otras ocasiones (27/02/2013) aunque no levante la voz se pone serio y tiene comentarios como *"I'm sorry about it*, comentario que da a entender que las estudiantes se buscaron que él hiciera dicho comentario. En otras ocasiones, de acuerdo a las estudiantes entrevistadas, sus respuestas y su actuar son contradictorios,

PROFESOR GP1 es flexible, pero no le gusta que le cambien las actividades que tiene planeada (...) por ejemplo, la clase pasada que le propusimos la película a PROFESOR GP1 (...) dijo que no, y que no, y que no, y que la veíamos en nuestras casas. Entonces nosotras, bueno la vemos en la casa y que ¡no! Entonces para que propone eso.

Lo anterior resulta contradictorio pues luego de haberles dicho a las estudiantes que vieran la película en sus casas y de que estas aceptaran, el profesor les dice que no la vean en sus casas.

Así mismo, en algunas actividades de clase (30/11/2012, 06/03/2013, 15/04/2013), les da unas reglas que él mismo no cumple. En la primera entrada de campo citada, les dice a las estudiantes que una de las reglas es no desviarse del tema; sin embargo, él mismo ya desvió el tema y le resulta difícil regresar al tema de la clase. Además, en las tres entradas citadas, les dice que el uso del español será penalizado, cuando él mismo ya les ha hablado en español.

En los casos anteriores se evidencia que él es el que manda y quien tiene el conocimiento. Lo anterior, además, es una prueba del manejo inconsistente de la autoridad de PROFESOR GP1 en la clase. Este es el tipo de comportamientos y

actitudes que no favorecen un modelo de autoridad democrático (Giroux, 1990) (Freire, 1994).

En una conversación informal, a propósito de una actividad propuesta por las estudiantes de once donde cada curso debía hacer un baile junto con los profesores, una estudiante afirmó que PROFESOR GP1 decía que no participaba en esos eventos porque perdería el respeto, y la estudiantes añadió que no entendía qué respeto iba a perder si ella sentía que no lo tenía. De lo anterior es posible inferir que PROFESOR GP1 establece una distancia con ellas y que quiere mantener una posición dominante; asimismo, que la percepción que tiene PROFESOR GP1 del respeto que tienen sus estudiantes por él no es compartida por ellas. Esto se contrapone a las propuestas de Giroux (1990) (2003) y de Freire (1994) (1999) quienes afirman que el profesor debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para cambiar los elementos que estén generando respuestas negativas en el desarrollo de las clases.

Con respecto a este último punto, una de las estudiantes (9b5, 2013) consideró que “los profesores son la base de la sociedad porque dan las bases para comportarse en la vida”; sin embargo, afirmó que, aunque cree que PROFESOR GP1 puede ser un buen profesor, no lo toma en serio. Ella afirma que él es muy chistoso y que solamente se lo toma en serio cuando está bravo o se pone bravo porque ellas no le están poniendo atención (9b5, 2013). Una visión similar fue expresada por las otras estudiantes entrevistadas quienes tampoco toman en serio a PROFESOR GP1 porque “es PROFESOR GP1.” (muestra estudiantes 9b, 2013)

En cuanto al manejo de conflictos dentro del salón de clase, PROFESOR GP1 maneja los problemas en el momento en que ocurren. Si es necesario les habla en español, las hace reflexionar sobre las cosas e intenta llevarlas a encontrar una solución. Sin embargo, a veces lo hace valiéndose de juicios de valor que denotan estereotipos y que pueden ser ofensivos para las estudiantes, ya que se refiere a sus conflictos como propios de las mujeres y menciona que las mujeres suelen tener una personalidad que las hace ser conflictivas (12/03/2012). Esto se

contrapone a los planteamientos de Freire (1994) (1999) y de Giroux (1990) para quienes es imprescindible que el profesor no base sus actuaciones e intervenciones dentro y fuera del salón de clase en estereotipos.

PROFESORA GP2

El caso de PROFESORA GP2 es diferente pues es menos cercana a las estudiantes, a diferencia de PROFESOR GP1, no se la ve jugando y molestando con ellas. Además, según reportaron las estudiantes, cuando la profesora hace preguntas espera que ellas respondan lo que ella quiere oír, no pueden responder algo que se parezca, debe ser exactamente lo que ella espera. Así mismo, afirmaron que no hay opción de diálogo con la profesora y que las cosas se tienen que hacer como ella dice (muestra estudiantes 9a, 2013).

Dentro de la clase, las estudiantes reconocen su posición dominante como profesora y saben que ella está a cargo y establece las normas, lo cual parecería denotar una postura autoritaria por parte de PROFESORA GP2.

Parte de las opiniones de las estudiantes están fundadas en prejuicios de las estudiantes que les fueron infundados por alumnas de cursos más avanzados. Sin embargo, ellas reconocen que las cosas han cambiado porque ambas partes se han dado la oportunidad de conocerse y dejar los prejuicios a un lado (muestra estudiantes 9a, 2013). Lo anterior evidencia el compromiso con la labor docente y con el buen desarrollo de las clases que mencionan Freire (1994) (1999) y Giroux (1990) y que permite que los profesores puedan ser intelectuales transformativos.

PROFESORA GP3

Por su parte, PROFESORA GP3 demuestra estar a cargo de la clase pero da más libertad a las estudiantes para decidir sobre temas concernientes a las actividades, por ejemplo, escoger cuál es el vocabulario que no entienden en una lectura.

Con respecto a los trabajos en grupo, PROFESORA GP3 es quien se encarga de la organización. Esto lo hace de forma aleatoria (10/04/2012) con el fin de que sus estudiantes no sientan que hay un criterio detrás de la configuración de los grupos

que pueda tener que ver con su nivel de nivel de inglés o de cualquier otra índole. Además, la PROFESORA GP3 pasa por cada uno de los grupos para revisar que sus estudiantes estén trabajando. Esta dinámica parece ser favorable en la medida en que la presencia y el interés de PROFESORA GP3 les dan la confianza para recurrir a ella cuando necesitan ayuda.

El manejo de la autoridad por parte de PROFESORA GP3, de acuerdo a las observaciones que se hicieron, se inscribiría en la autoridad democrática propuesta por Freire (1994, 1999). PROFESORA GP3 busca que las estudiantes tengan un lugar dentro de la clase, pero también es quien la guía o toma las mejores decisiones cuando ellas no tienen el criterio para hacerlo.

10.4 Pensamiento crítico

De acuerdo con el marco teórico, para que un estudiante pueda llegar a pensar críticamente debe aprender a poner en práctica, progresiva y constantemente, los Procesos de Pensamiento Superior planteados por Vygotsky (1989) (1997). Lo ideal es que tal aprendizaje se dé en un ambiente que promueva el aprendizaje significativo que favorezca, entre otras cosas, el establecimiento de relaciones sustanciales entre la información nueva con la estructura cognoscitiva de los estudiantes. Además, Ausubel (2005); Sanjurjo y Vera (1994) señalaron la importancia de promover el pensamiento divergente radica en que permite analizar y evaluar una situación a partir de lo que no es evidente, como cuando se utiliza la resolución de problemas en el aula potenciando el desarrollo de la creatividad.

En el siguiente apartado se analizará, a la luz de todos los elementos vistos hasta el momento en el análisis, si hay evidencia que muestre el potencial desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de los docentes observados, y si este proceso se da en el marco de una transacción estética con el texto literario en la cual el profesor actúa como mediador.

La tabla siguiente se construyó a partir de la coincidencia, más o menos explícita, de las propuestas de los profesores observados en relación con el tema tratado en este apartado.

	Pensamiento crítico	
	Control del currículo	Fomento del p.c. en el estudiante
Profesora CCH 1	X	X
Profesor CCH 2	X	
Profesor CCH 3	X	X
Profesor GP 1	X	X
Profesora GP 2	X	X
Profesora GP 3	X	

Tabla 9 (original p. 68)

10.4.2.1 Colegio Colombo-Hebreo

PROFESORA CCH1

Como se ha podido constatar durante el desarrollo del análisis y la discusión, los estudiantes de PROFESORA CCH1 parecen estar pensando críticamente dadas varias dinámicas promovidas por la profesora.

En su entrevista, PROFESORA CCH1 habló de la importancia de obtener una “respuesta genuina” (Profesora CCH1 entrevista 1, 12:46) por parte de sus estudiantes en cuanto al texto literario; es decir, lograr que lean la obra y que lleven a cabo un “análisis serio, (...) un estudio riguroso” (Profesora CCH1 entrevista 3, 02:15) para forjar una opinión bien fundamentada.

Para lograr esto, PROFESORA CCH1 favoreció durante su clase una gran cantidad de actividades, en las cuales los estudiantes debían analizar evidencias hábilmente y encontrar respuestas creativas a problemas relacionados con la novela.

A lo largo del análisis de PROFESORA CCH1 se han presentado algunas de estas actividades, entre las cuales se destacan la visita a la reserva natural de Chingaza (con octavo grado) y el proyecto de la mesa de noche de Marcelo (con noveno

grado) (07/12/2012 Diario de Campo). En este último, por ejemplo, con base en las características del protagonista del libro, los estudiantes explicaron qué cosas tendría este personaje en su mesa de noche después de investigar y discutir el síndrome de Asperger.

También se registraron otras actividades con noveno grado como por ejemplo proyectos de reescritura de un fragmento de la novela en el que los estudiantes debían modificar un diálogo entre el protagonista de la novela y otro personaje para convertirlo en una situación en la que Marcelo no padeciera síndrome de Asperger (30/11/2012 Diario de Campo).

En cuanto a octavo grado, PROFESORA CCH1 se enfocó en ejercicios que fomentaran la creatividad y que reemplazaran el control de lectura tradicional; por ejemplo, hacer una tira de comic a partir de un capítulo de la novela (20/03/2013 Diario de Campo) o, representar de la mejor forma posible las tres etapas que marcaron el cambio en el protagonista de la novela (26/04/2013 Diario de Campo) (ver Anexo 5)

En los ejercicios mencionados anteriormente parecería que los estudiantes tuvieron que cumplir varias de las características de un pensador crítico descritas en el marco teórico, puesto que no sólo analizaron evidencias y aplicaron técnicas de resolución de problemas en las cuales tuvieron que, entre otras cosas, deconstruir, confrontar, verificar, sino que además partieron de la experiencia (de lectura e investigación) y llegaron a resultados creativos (ver Anexo 5).

Durante las entrevistas, los estudiantes dieron a entender que han aprendido a reconocer que en la literatura hay una fuente para el análisis reflexivo. Una de las estudiantes de noveno dijo, refiriéndose a la novela: “Me gusta el tema que toca, los problemas a los que nos lleva, como que nos muestra algo nuevo de lo cual podemos investigar al respecto.” (Entrevista E. 1 y 2 grado noveno, 02:35).

De lo anterior se puede inferir no sólo que los estudiantes están leyendo reflexivamente, sino que también están identificando problemáticas y discutiendo sobre ellas como lo querían Sanjurjo y Vera (1994). En términos generales, las entrevistas a los estudiantes demostraron que hay una actitud positiva de su parte

con respecto a las actividades propuestas por PROFESORA CCH1; sin embargo, la más significativa para ellos (en el caso del grado noveno) fue “Feet, Butts and Hairdos” puesto que afirmaron haber logrado “ponerse en los zapatos” (entrevista E. 3 y 4 grado noveno, 06:45) de cada personaje, mediante un análisis riguroso de las evidencias que encontraron en las imágenes para darle vida.

Por lo anterior, parecería que PROFESORA CCH1 cumple con varias de las características de un docente que puede favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes.

En primer lugar, tiene un control casi total sobre su currículo: ella inventa los ejercicios y las dinámicas; elabora el material, y constantemente se preocupa por crear textos *para* pedagogía a partir de la novela y no limitarse a reproducir los contenidos aprobados por el libro de texto. Esto podría acercarla a la definición de “intelectual transformativo” que propone Giroux (1990).

En segundo lugar, dado que PROFESORA CCH1, como se mencionó en el apartado sobre Autoridad, parece identificarse con la disciplina democrática, permite a sus estudiantes expresar sus opiniones abiertamente, exigiendo que sus respuestas u opiniones estén fundamentadas en evidencia e investigación acerca del tema que se trate, no sobre especulación, y al mismo tiempo mantiene el control a través de la reflexión.

En tercer lugar, PROFESORA CCH1 demuestra un interés por lograr que sus estudiantes vayan más allá de la asimilación arbitraria de contenidos para que lleguen a un aprendizaje significativo y sustancial, aprendan a través de procesos que propicien el desarrollo de Procesos de Pensamiento Superior (Vygotsky, 1989) (Vygotsky, 1997) dado que tales procesos buscan el avance de los alumnos a través de su Zona de Desarrollo Próximo.

Lo anterior parece lograrlo valiéndose de la literatura como Input Óptimo, trabajándola con sus estudiantes de forma tal que logren entablar con ella una transacción de tipo estético, en la que puedan relacionarse, además, con los

aspectos privados del significado y puedan percibirla no como una herramienta sino como un lugar de pensamiento (Larrosa, 2007).

PROFESOR CCH2

Luego de haber contrastado las opiniones expresadas en su entrevista con lo observado durante las clases y con lo dicho por los estudiantes, parece evidente que en los cursos sexto y séptimo de PROFESOR CCH2 no se ha logrado aprender a pensar críticamente. Esto parece deberse principalmente a tres razones.

En primer lugar, a pesar de que durante su entrevista PROFESOR CCH2 habló del valor que ve en la literatura dentro del salón de clase, durante sus clases esa convicción no se vio reflejada en prácticas evidentes y reiteradas, en las que los estudiantes pudieran acercarse a la literatura para establecer con ella transacciones estéticas y así verla más que como una herramienta para aprender habilidades mecánicas que solo exigen los procesos cognitivos básicos como la recuperación de información (literal). Los ejercicios que involucraron aproximaciones a textos literarios no fueron lo suficientemente extensos y no despertaron el interés en los estudiantes resultando en la falta de compromiso.

En segundo lugar, a pesar del interés de PROFESOR CCH2 por hacer clases creativas y diferentes, la planeación semanal durante el año escolar fue muy homogénea (24/08/2012 y 09/01/2013 Diario de Campo), y se centró en actividades mecánicas enfocadas en el desarrollo de habilidades que, hasta cierto punto, no fomentaron en los estudiantes Procesos de Pensamiento Superior (Vygotsky, 1997) ni aumentaron la dificultad progresivamente, impidiendo también que avanzaran a través de su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky 1989).

En tercer lugar, el hecho de que sus estudiantes percibieran favoritismo de parte del profesor, y que su modelo de autoridad estuviera marcado por una tendencia al espontaneísmo también impidió que se desarrollara el pensamiento crítico en la clase, pues no favoreció el ejercicio de la disciplina para ayudar a la ejecución de las actividades, y, así, propiciar la autorregulación, la reflexión, el examen.

Por último, parecería ser que PROFESOR CCH2 todavía se ciñe a formatos académicos preestablecidos, como por ejemplo el libro de texto en el cual, según afirma, confía porque está escrito por personas con PhD (Profesor CCH2 entrevista 1 11:20). Esto podría demostrar que, a pesar de tener la suficiente libertad para organizar el currículo para responder a las necesidades de sus estudiantes, PROFESOR CCH2 se inclina por ejercicios pragmáticos y de repetición, o a actividades completamente centradas en el texto educativo que, de un lado, no tienen en cuenta los intereses individuales de cada estudiante y, por otro, limitan la capacidad creativa del docente.

PROFESOR CCH3

Ya que en el caso de PROFESOR CCH3 no fue posible hacer un seguimiento de las clases, ni observar de qué manera se relaciona lo dicho en sus entrevistas con su práctica pedagógica, no se puede establecer claramente si PROFESOR CCH3 fomentó un pensamiento crítico en sus clases. Sin embargo, en las entrevistas al profesor y sus estudiantes permiten inferir que hubo intentos por favorecer este tipo de pensamiento.

El caso más evidente es el de la actividad que PROFESOR CCH3 elaboró a partir de la lectura de *Sherlock Holmes*, en la que les pidió a sus estudiantes que usaran las mismas habilidades deductivas del protagonista para resolver uno de los crímenes de la serie *CSI*.

En la actividad los estudiantes debían observar con detenimiento, formular una hipótesis, discutir lo sucedido, antes, durante y/o después de algún hecho en particular (Profesor CCH3 entrevista 1, 11:51). De esta manera, el profesor parece haber demostrado interés por lograr que sus estudiantes resuelvan problemas, analicen evidencias y evalúen todas las circunstancias posibles, a partir de una obra literaria en la que su mismo protagonista despliega algunas de las cualidades que un pensador crítico debe tener.

En este mismo ejercicio se ve cómo PROFESOR CCH3 mezcla actividades elaboradas por él mismo pensando en sus estudiantes y materiales prefabricados,

pues el análisis de la escena del crimen se complementa con ejercicios sacados del DVD *Crime Scene University*.

Con la información recolectada podría inferirse que PROFESOR CCH3 sí tiene la intención de fomentar en sus estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, y que uno de los medios que emplea para lograrlo es el texto literario; sin embargo, sería necesario llevar a cabo una observación rigurosa de sus clases para establecer con más certeza si su intención se lleva a la práctica.

10.4.2.2 Fundación Gimnasio los portales

Un aspecto que llama la atención es que el PROFESOR GP1 en algunas ocasiones les ha hablado a las estudiantes de los procesos de pensamiento que espera que hagan cuando están haciendo las actividades y los ejercicios que él les propone para hacer en la clase y en la casa (30/01/2013, 04/03/2013). Sin embargo, esta preocupación porque sus estudiantes desarrollen esos procesos se ve truncada por el estilo de enseñanza y por el manejo de la autoridad en la clase. No obstante, 4 estudiantes, 2 de noveno a y 2 de noveno b evidenciaron haber desarrollados procesos de pensamiento superior y pensamiento crítico. A propósito de la actividad del poster propuesta por PROFESORA GP2 una de las estudiantes afirmó que “en el poster uno iría como más allá y tendría que hacer más análisis como para ver cómo se conecta todo cómo se conectan estas imágenes, cómo hago todo”. La segunda de ellas afirmó que la imagen “...es la mejor herramienta para uno acordarse, relacionar (...) con (...) hacer el dibujo y responder las preguntas, a la hora de responder el examen tienes (...) esa imagen visual que te ayuda (...) a mejorar y entender más” (muestra estudiantes 9b, 2013).

Además, con relación a las actividades que hace PROFESOR GP1, a las estudiantes les gusta la proyección de películas. Una de ellas (9b5, 2013) afirmó que lo que más le gustaba de eso es que el profesor buscaba películas que tuvieran una conexión con la historia que estaban leyendo. Lo anterior confirma el hecho de que el profesor sí ve la planeación semanal como un mapa, donde el

cine es un elemento que ayuda a relacionar los contenidos. Además, el profesor busca que las estudiantes entiendan las palabras por el contexto y que no busquen las definiciones en el diccionario (30/01/2013).

De igual forma, durante la entrevista las estudiantes mencionaron las cosas que les facilitan el aprendizaje, como los dibujos.

A pesar de esto, las entrevistas, tanto de las estudiantes de PROFESOR GP1 como de las estudiantes de PROFESORA GP2, evidencian que no todas las estudiantes han desarrollado los Procesos de Pensamiento Superior ni el pensamiento crítico.

En cuanto a la visión que tiene las estudiantes de la literatura, como se ha evidenciado a lo largo del análisis y de la discusión, las estudiantes de GP no lograron verla como algo más que un cúmulo no sólo de vocabulario sino de conocimientos de cultura general y literatura.

Una de ellas afirmó que,

...los profesores no se van a poner a pensar si esa historia nos va a llegar al alma y si nos va a hacer reflexionar sobre la vida y sobre nuestra función hacia el universo. A ellos lo que les importa es como sí, la cultura. (muestra estudiantes 9b, 2013)

Esto evidencia que la visión que se les da a las estudiantes de la literatura es, como ya se ha dicho, un instrumento tanto para el aprendizaje de la lengua como para la adquisición de conocimientos de cultura general.

Luego del análisis y la discusión de la información recogida, en un año de observación, a pesar de los intentos para que las estudiantes pensarán críticamente, y de hacerles evidente los procesos mentales que se pretenden trabajar con cada una de las actividades, se podría decir que los materiales y las actividades conducen principalmente a la ampliación del conocimiento de la L2 y el manejo de las habilidades (reading, writing, listening, speaking) y sub habilidades (grammar and vocabulary) de lengua (Krashen, 2013).

10.5 Control curricular

10.5.1 Colegio Colombo-Hebreo

En el caso del Colegio Colombo-Hebreo, es evidente que los profesores tienen gran libertad a la hora de organizar las actividades para cada una de las clases. De acuerdo con PROFESOR CCH3 (Profesor CCH3, entrevista 1, 23:08) la planeación se genera luego de evaluar los estándares propuestos por el Ministerio de Educación y por las exigencias institucionales, con el fin de presentar un currículo que cuente con la más alta calidad posible pero dejando claro que cada profesor es quien debe estructurar su clase de acuerdo con las necesidades de cada nivel.

No obstante, las frecuentes actividades institucionales (religiosas, deportivas o culturales) han impedido, en los tres casos analizados en este trabajo, que las actividades de clase se desarrollen con fluidez. Esto afectó, sobre todo, los procesos de lectura extensiva de las novelas, sobre todo en el caso de PROFESORA CCH1 que al respecto dijo durante el conversatorio: “...esta es la primera vez que he tenido tanta desconexión leyendo un libro con mis estudiantes. Normalmente leo, seguro, dos días a la semana por lo menos, y para mí ha sido difícil mantener este ritmo aquí.”³⁸ (Conversatorio grado octavo, 02:35)

10.5.2 Fundación Gimnasio los Portales

En el caso de GP, en cuanto al control curricular, se cuenta con el testimonio de PROFESORA GP3 quien afirma que, “Acá es un poquito más restringida la cosa, acá es un poquito más... yo lo percibo así.” (profesora GP3, 2013).

Esta, sin embargo, no es sólo una percepción de PROFESORA GP3, pues como ya se mencionó anteriormente el departamento de inglés tiene un documento que contiene no sólo los objetivos que se deben cumplir para el final del año escolar, sino que además tiene una lista con las instrucciones que se deben dar para propiciar cierto tipo de actividad mental en las clases. Así mismo, presenta el

³⁸ Traducción de las autoras. Texto orginal: “...this is the first time I’ve had such a disconnect in reading a book with my students. I usually read, for sure, two days a week at least. And it’s been hard here to keep that pace for me.”

programa con los contenidos y las fechas en las que se debe abordar cada uno de ellos.

En cuanto al desarrollo de las clases en el día a día, el profesor encargado del nivel debe realizar la planeación cada semana de tal forma que sea lo suficientemente clara para que el profesor que comparte el nivel pueda hacer exactamente lo mismo que él hace en los mismos días y con las mismas actividades.

En algunas ocasiones, el profesor decide hacer la actividad de forma diferente. Sin embargo, se debe tener en cuenta el marcado control institucional y el trabajo a partir del libro de texto *Elements of Literature*,

Esta situación fue confirmada por las estudiantes de once grado, quienes también fueron entrevistadas, y afirmaron que aunque tienen el espacio para proponer actividades que sea de su gusto, el profesor no puede ponerlas en práctica porque ya hay una planeación que debe seguir y no la puede modificar. (Muestra estudiantes once a, 2013)

11. Conclusiones

Luego de haber realizado un análisis en el que se identificaron las prácticas pedagógicas mediante las cuales se buscaba integrar la literatura en las clases de inglés L2 de secundaria en los colegios CCH y GP, fue posible identificar varios aspectos relevantes.

Para el caso de CCH, fue posible ver que en las clases de PROFESORA CCH1 y PROFESOR CCH3, la literatura adquirió un valor más allá de lo puramente instrumental, en la medida en que logró ser un input reconocido por los estudiantes como un “lugar de pensamiento” (Larrosa, 2007), favoreciendo el aprendizaje significativo dado que se aprendió de forma sustancial, y propiciando Procesos de Pensamiento Superior (Vygotsky, 1989) (Vygotsky, 1997). Por el contrario, en las clases de PROFESOR CCH2 la literatura fue abordada esporádicamente en la clase, no despertó interés en los estudiantes y no fue reconocida por ellos como “lugar de pensamiento” (Larrosa, 2007).

En el caso de GP, en las clases de PROFESOR GP1 y PROFESORA GP2, se evidenció la intención de abordar la literatura de formas menos instrumentales. Sin embargo, en las entrevistas con las estudiantes se evidenció que ellas no lograron identificar claramente una conexión afectiva y vivencial con las historias leídas, y tampoco resultó explícito el trabajo intencionado en el desarrollo de pensamiento crítico, de Procesos de Pensamiento Superior o de aprendizaje significativo.

Lo anterior puede deberse, en el caso de PROFESOR GP1, a que no le gusta la literatura y a que, a pesar de su gusto por el cine y del impacto positivo que esto tiene en sus estudiantes, su visión de la enseñanza del inglés se centra en la gramática y el vocabulario.

En el caso de PROFESORA GP2, esto podría deberse a los rasgos más visibles de su personalidad y la tensión que esto genera en sus clases.

Las investigadoras podrían afirmar que el éxito del manejo de la literatura como herramienta dentro de la clase de L2 dependió, en gran medida, de la forma en la que el profesor la abordó y la presentó a sus estudiantes.

De acuerdo con lo visto durante el año de observación y el análisis de la información recogida, las aproximaciones que dieron mejores resultados fueron aquellas que propusieron a los estudiantes la recuperación de lo experiencial, que abordaron la literatura extensivamente, o en las cuales incluso el texto literario fue el centro de la planeación. Además, tuvieron buenos resultados las aproximaciones que propusieron retos – en diferentes sentidos - a los estudiantes, exigiendo de ellos soluciones creativas, para lo cual debían aprender a desplegar procesos mentales que les ayudaban a pasar de lo simple a lo complejo, de lo superficial a lo profundo, de lo evidente a lo menos evidente.

Estas actividades dieron buenos resultados puesto que permitieron que los estudiantes pensaran críticamente, abordaran problemas y propusieran soluciones creativas para resolverlos, mientras aprendían una L2.

Por último, la libertad de decidir el currículo de la clase le dio a los profesores del CCH una ventaja con respecto a los profesores de GP, a pesar de los intentos que algunos de los últimos hicieron por elaborar textos *para pedagogía* (Giroux, 1990).

Esta mayor libertad en la elaboración de las actividades es necesaria, sobre todo si se trata de literatura, porque le permite al profesor diseñar los materiales de acuerdo con las necesidades de cada grupo de estudiantes, pues ningún grupo es igual a otro. Pretender la estandarización de las actividades, los materiales, los procesos y los resultados no parece favorecer procesos de pensamiento que se puedan denominar superiores (Vygotsky, 1989), pensamiento que pueda llegar a ser realmente crítico, ni una postura de lectura de textos literarios que llegue a ser predominantemente estética (Rosenblatt, 2002).

12. Implicaciones pedagógicas

Luego de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones CCH y GP, es necesario formularse la siguiente pregunta: ¿qué implica, tanto para el profesor como para el diseño curricular, tener una clase de lengua en la que la literatura se integre como un Input Óptimo que propicia la experiencia estética, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico?

En primer lugar, se haría necesario no sólo que el profesor tenga una formación pertinente en literatura, que conozca a cabalidad el texto literario que va a abordar, y que sea capaz de entablar una transacción de tipo predominantemente estético con el texto literario que escoja.

En segundo lugar, el docente debería abordar la obra literaria de forma extensa exponiendo a los estudiantes a periodos continuos de lectura del texto.

Del mismo modo, sería deseable complementar la lectura extensiva con experiencias vivenciales que puedan incluir la resolución de problemas que exijan tratamientos y soluciones creativas.

Con el fin de ayudar a construir un clima amigable, sería deseable que el docente reflexione acerca de su personalidad para trabajar en aquellos rasgos que puedan contribuir a la generación de conflicto y que puedan impedir el logro de una transacción estética con el texto.

Igualmente, el docente debe revisar el modelo de autoridad que despliega en su práctica docente, pues eso también puede contribuir o truncar el desarrollo de la

clase, así como la valoración de la disciplina como elemento que favorece el progreso y el éxito de una clase.

Por último, se vio en el análisis que el docente debe hacer lo posible para elaborar textos *para pedagogía* (Giroux, 1990) y no sólo ceñirse al libro de texto.

13. Limitaciones

Las limitaciones de tiempo impidieron observar cabalmente a todos los profesores, pues el proceso de observación se llevó a cabo conjuntamente con el período de observación de clases y práctica docente establecido por la Licenciatura. Por esta razón fue imposible hacer un seguimiento de las clases de PROFESOR CCH3, PROFESORA GP2 y PROFESORA GP3. Fue necesario limitarse a la información obtenida de las entrevistas a los docentes y a sus estudiantes.

Del mismo modo, las limitaciones de tiempo llevaron a que el trabajo de grado se limitara a un proceso descriptivo, no permitiendo hacer una propuesta o una intervención.

Otro factor que limitó el desarrollo del proyecto fueron las situaciones puntuales que interrumpían el proceso, tales como actividades académicas y culturales, o fiestas religiosas. En el caso de PROFESOR CCH2, además, las observaciones tuvieron que ser interrumpidas por un mes y medio debido a que una incapacidad médica lo obligó a ausentarse del colegio.

14. Alcances

A partir del desarrollo de este trabajo de grado, sería aconsejable que los docentes de L2 en ejercicio y en formación, se capaciten en la integración de la literatura en las clases de L2 para que puedan idealmente abordarla como un lugar de pensamiento al adoptar una postura de lectura estética (Larrossa, 2007) (Rosenblatt, 2002).

También sería pertinente en la formación de docentes de L2, en formación y en ejercicio, que se aborde la literatura desde la perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel, 2005) y del desarrollo del pensamiento crítico.

Bibliografía

- 5, E. (s.f.). Entrevista E. 5. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- 9b, M. e. (abril de 2013). Entrevista Noveno B 2. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- 9b5. (mayo de 2013). Entrevista 9 b. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- A., J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto, Nariño: JABA Ediciones.
- Afsar, D. A. (julio de 2011). LITERARY TEXTS IN LANGUAGE TEACHING. *INTERNATIONAL JOURNAL Of ACADEMIC RESEARCH*, 3(4), 315 - 320.
- Agray, N. (2000). *Cuentos cortos latinoamericanos en la enseñanza de ELE*. Bogotá.
- Ausubel, D. P. (2005). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Buenos Aires: Editorial Trillas.
- Barry, V. E. (1984). *Invitation to Critical Thinking*. Nueva York: CBS College Publishing (Holt, Rinehart and Winston).
- Bassnett, S., & Grundy, P. (1995). *Language through Literature* (Segunda ed.). Canterbury, Inglaterra, Reino Unido: Longman.
- Bastidas, J. A. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Jaba.
- Bird, L. B. (s.f.). The Whole of Whole Language. págs. 133-151.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative LEarning*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Brumfit, C., & Carter, R. (Edits.). (1991). *Literature and Language Teaching* (Tercera ed.). Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. (J. Vegas, & P. Manzano, Trads.) Madrid, España: narcea.
- Bruner, J. S. (2003). *Making stories law, literature, life*. Londres: Harvard University Press.
- Cañón, M. (junio de 2002). Disputa o convivencia: Literatura y educación. *Sapiens*, 3(001).
- Cárdenas, A., Vásquez, F., Ojeda, A. C., Álvarez, A., Rodas, J. C., Piedrahita, F., . . . Aragón, G. A. (2005). *LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: eSTADO DE LA DISCUSIÓN EN COLOMBIA*. Universidad del Valle; ICFES.

- Carroll, J. B. (1978). The nature of the reading process. En J. Chapman, & P. Czerniewska (Edits.), *Reading From Process to Practice* (págs. 95-105). Londres: The Open University.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 11.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Harlow : Longman.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, L. (1995). Surveys. En L. Cohen, *Research Methods in education* (págs. 83-105). Routledge.
- Colegio Colombo Hebreo. (agosto de 2012). *Manual de convivencia*. Obtenido de Sitio web del Colegio Colombo Hebreo: <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/1filosofia.pdf>
- Colegio Colombo Hebreo. (2012). *PEI*. Bogotá, Colombia.
- Colegio Colombo Hebreo. (s.f.). *Colegio Colombo Hebreo*. Recuperado el 28 de Mayo de 2012, de <http://www.cch.edu.co/web/>
- Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature en the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colombo-Hebreo, C. (15 de 11 de 2012). *Filosofía*. Obtenido de <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/1filosofia.pdf>
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., & Weiss, F. (1991). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. País: CLE international.
- Davidheiser, J. (2007). Fairy tales and foreign languages: Ever the twain shall meet. *Foreign language annals*.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (Primera ed.). (J. C. Richards, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Diaz Barriga, F., & Rojas, G. H. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dinvaut, A. (2010). LA LITTÉRATURE ET LES ATELIERS D'ÉCRITURE, DES OUTILS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET LA FORMATION A LA DIDACTIQUE DES LANGUES. (French). *Annual Review of the Faculty of Philosophy / Godisnjak Filozofskog Fakulteta*, 35(3), 201 - 210.

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

- Edwards, J. (2008). Reading: Attitudes, Interests and Practices. *Encyclopedia of Language and Education*, 2(2). (B. V. Hornberger, Ed.)
- Estudiantes 1, 2. y. (2013). Entrevista E. 1, 2 y 3. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- Estudiantes 1, 2. y. (2013). Entrevista E. 1, 2 y 3 grado once. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- Faltis, C. (1997). Case Study Methods in Reseaching Language and Education. En N. H. Hornberger, & D. Corson, *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 8, págs. 145 - 152). Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrangelo, Trad.) México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con el oprimido*. (S. Mastrangelo, Trad.) México: Siglo XXI.
- Fundación Gimnasio los Portales. (2012). *Gimnasio los Portales English Department General Program 2012-2013*. Bogotá.
- Fundación Gimnasio los Portales. (2012). *Nosotros*. Obtenido de sitio web de Fundación Gimnasio Los Portales: <http://www.losportales.edu.co/#!/nosotros/czi>
- Fundación Gimnasio los Portales. (s.f.). *Sitio web de la Fundación Gimnasio los Portales*. Recuperado el 28 de Mayo de 2012, de <http://www.losportales.edu.co/>
- Gerrero Meneses, A. L. (2011). *INICIACIÓN A LA LECTURA, MEDIO PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA*. Bogotá, Colombia.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós .
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica* . Buenos Aires; Madrid: Amorrortu editores.
- Hebreo, C. C. (agosto de 2012). *Manual de convivencia*. Obtenido de Sitio web del Colegio Colombo Hebreo: <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/1filosofia.pdf>
- Hill, J. (1986). *Teaching Literature in the Language Classroom*. Macmillan Publishers.
- Huitt, W. (1998). Critical Thinking: An Overview. *Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College* (págs. Recuperado el 21 de agosto de 2013 de, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>). Barnesville: Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Iglesias, P. V., & Viega, I. G. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales* . Madrid: Pearson.

- Jacob, E. (1999). *Cooperative Learning in Context*. New York: State University of New York Press.
- Javeriana, P. U. (marzo 31 de 2004). *Licenciatura en Lenguas Modernas: Documento de currículo*. Bogotá.
- Krashen, S. (28 de agosto de 2013). *Krashen's Conference, The power of Reading, Colombia, part 2*. Obtenido de http://www.youtube.com/watch?v=w-f7dch_XOc [consultado por última vez el 3 de noviembre de 2013]
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*, 212 - 218.
- Krshen, S. (28 de agosto de 2013). *Krashen's Conference, The Power of Reading Colombia, part 1*. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=2jUwTaZ3ZN4> [consultado por última vez el 3 de noviembre de 2013]
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Larrosa, J. (septiembre de 2007). Entrevista a Jorge Larrosa parte 1 y 2. *Documento de sitio web*
http://audiovisuales.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=26&wid_item=24
[consultado el 27 de julio de 2013]. (I. N. Docente, Entrevistador)
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers* (Primera ed.). (R. Gairns, & M. Williams, Edits.) Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- López, G. (mayo de 2013). Entrevista 9 b. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- M., M. I., & del Campo, M. (2008). English classroom projects: turning experience into learning for both teachers and students through literature.
- Mantilla, D., Avella, L., Cediél, L., Quintero, M., & Aponte, V. (mayo de 2013). Entrevista noveno a. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- Mateus, D., Escobar, A., Nieto, M. P., & Ramirez, S. (abril de 2013). Entrevista Noveno B 2. (L. R. Mejía, Entrevistador)

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D.C., Colombia. Obtenido de Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Inglés para todos*. Recuperado el 6 de febrero de 2012, de Colombia Aprende La red del conocimiento. Ministerio de Educación Nacional: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-propertyvalue-45198.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (1 de marzo de 2011). *serie lineamientos curriculares*. Recuperado el 6 de febrero de 2012, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf
- Moody, H. L. (1977). *The Teaching of Literature with special reference to developing countries* (cuarta ed.). Londres: Longman Group.
- Moreira, M. A., Sahelices, M. C., & Palmero, M. L. (2004). *Aprendizaje significativo : interacción personal, progresidad y lenguaje*. Burgos: Universidad de Burgos: servicio de publicaciones.
- Moreno, V. (2004). *Lectores Competentes* (Primera ed.). Madrid: ANAYA.
- muestra estudiantes 9a. (mayo de 2013). Entrevista noveno a. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- muestra estudiantes 9b. (abril de 2013). Entrevista Noveno B 2. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- Muestra estudiantes once a. (22 de mayo de 2013). Entrevista Estudiantes once b. (L. R. MEJÍA, Entrevistador)
- noveno, E. 1. (2013). Entrevista E. 1 y 2 grado noveno. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- noveno, E. 3. (2013). Entrevista E. 3 y 4 . (J. S. Puerta, Entrevistador)
- Noveno, g. (2013). Conversatorio grado noveno. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- Núñez Delgado, M. P. (2013). *La educación lingüística y literaria: tradiciones y retos*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, sede posgrados.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. MACMILLAN.
- octavo, G. (2013). Conversatorio grado octavo. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- Profesor GP1. (febrero de 2013). Caracterización. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- profesor GP1. (2013). *Is Grammar Important?* Obtenido de ENGLISH PORTALES Grammar and Literature Topics for Everyone.

- profesor GP3. (2013). *Knowing English*. Obtenido de ENGLISH PORTALES: Grammar and Literature Topics for Everyone:
<http://juanpablovanegas.wordpress.com/knowning-english/>
- profesora GP2. (marzo de 2013). Caracterización. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- profesora GP3. (marzo de 2013). Caracterización. (L. R. Mejía, Entrevistador)
- Quintana, E. (1991). *Literatura y enseñanza de E/LE*. Recuperado el 4 de marzo de 2012, de Sitio web Centro virtual cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
- RICHARDS, J. c., & RODGERS, T. s. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Riviere, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Robinson, S. K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.
- Rojas Caldelas, F. R., & Valero Borrás, V. (julio - diciembre de 2008). Aspectos a considerar en la redacción de un ensayo con base en una obra literaria en una clase de los niveles intermedio-superior y avanzado en lengua extranjera. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(30), 105 - 117.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. M. (27 de septiembre de 2010). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Obtenido de Didáctica de la lengua 1:
<http://didacticadelalenguauuno.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta edición ed.). McGraw-Hill.
- Sanjuero, L., & Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schafersman, S. D. (1991). Definition of Critical Thinking. En S. D. Schafersman, *AN INTRODUCTION TO CRITICAL THINKING*.
- sexto, E. 4. (2013). Entrevista E. 4 y 5 grado sexto. (J. S. Puerta, Entrevistador)
- The Critical Thinking Community. (09 de 07 de 2013). *The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning*. Obtenido de

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

<http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-learning/522>

The Critical Thinking Community. (s.f.). *Defining Critical Thinking*. Obtenido de The Critical Thinking Community: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> [consultado por última vez el 3 de noviembre de 2013]

Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Vigotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. C. al, Ed.) Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas* (Vol. IV). (J. M. Bravo, & L. Kuper de Velsco, Trads.) Madrid, España: Visor Libros.

Williams, M. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University .

Yanez-Prieto, M. d. (2008). On literature and the secret art of (Im)Possible Worlds: teaching literature through language. Pensilvania.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (R. Standford, Ed.) California, Estados Unidos de América: Sage Publications.

Anexos

ANEXO 1

ENCUESTA A ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS.

Preguntas:

1. ¿De qué colegio se graduó?
2. ¿Qué lenguas (aparte del español) vio en el colegio?
3. ¿Vio literatura en sus clases de lengua extranjera?
4. Si sí vio literatura, ¿cómo manejaban los profesores el tema?

Nombre	Colegio	Lenguas	¿Comp. Literario?	¿Cómo se veía la Lit.?
Estefanía Badel	Esclavas del sagrado corazón de Jesús	Inglés	NO	
Mónica Hernández	Gimnasio Pascal	Inglés	SÍ	"Leíamos de esos libros que tienen ejercicios después de cada capítulo y nos ponían a escribir acerca de los libros. De hecho la trataban más que la gramática y el resto de componentes "formales" de la lengua"
Chía Molano	Jose Joaquin Castro Martinez	Inglés	SÍ	"Lecturas de clásicos, series que son de lectura especializada para niños que viene con una guía de comprensión para el estudiante, vocabulario y casstette de lectura de la serie Books"

				and Books"
Angélica Bottia	Gimnasio Colombo Británico	Inglés	Sí	“Creo que leíamos como 2 libros al año. Nunca le dieron importancia realmente al tema, lo más importante siempre fue la gramática.”
Alejandra Laborde	Colegio bilingue la Colina	Inglés	Sí	“Se escogían libros representativos de algún movimiento se leía el libro se socializaba se sacaba vocab nuevo y hacíamos actividades, juegos etc “
Margarita Estrada	TAFE (Sidney, Australia)	Inglés	Sí	“lo manejaban muy bien. En principio leíamos un texto, buscábamos metáforas, símiles, significados dentro del contexto de la obra y el autor, no much deeper than that.”
Santiago Quiroz	Refous	Inglés y Francés	Sí	“Sí podían utilizar literatura a veces, pero no muy a menudo. Una manera era hacer una obra de teatro (en inglés o en francés) que luego podíamos presentar frente a otro curso. Eso se hizo algunas veces. Otra eran

				cuentos. A veces en inglés el profe nos ponía cuentos y hacíamos luego comprensión de lectura. Un par de veces tuvimos que traducir un cuento. Hubo una actividad en que hicimos la última parte de la dama y el tigre. Decidíamos como terminaba la historia y la escribíamos en inglés.”
Juliana Maldonado	Colegio Anglo Americano	Inglés	NO	
Mónica Dávila	Fundación Instituto Tecnológico del sur	Inglés	NO	“El trabajo se realizaba a través de talleres en clase y jamas leimos un libro. El unico tema que veian era to be y vocabulario solo gramática y vocabulario, pero de manera estructural.”
Tatiana Albán	Scoala de Limbi Moderne si Management (Colegio de Lenguas Modernas y Administracion)	Rumano, Ruso, Inglés, Alemán	SÍ	“Primero vocabulario, despues lectura, discusion, tarea, ejercicios, mas discusion, mas ejercicio! Mejor dicho agotabamos, devorabamos esos textos hasta no quedaba nada mas sin entender!”
Paula Rojas	Colegio Campestre Principado de Mónaco	Inglés e Italiano	NO	

María Alejandra Sánchez	Gimnasio Colombo Británico	Inglés	Sí	“A través, de libros y posteriormente evaluaciones o quizes. Pero, antes de empezar con un libro nuevo, había una investigación previa del tema.”
Cindy Mariño	Esclavas del sagrado corazón de Jesús	Inglés	SÍ (sólo en 11)	“Podíamos escoger una lista de obras literarias cada persona escogía un libro y hacíamos diferentes actividades como debates, ensayos, hasta trabajos artísticos durante el tiempo que se evaluaba”
Julián Gutierrez	Cafam	Inglés	Sí	“Tal vez leímos libros pero un nivel muy básico. No me acuerdo bien que se hacía con esos libros. fueron como 2 libros al año y mera comprensión de lectura... más cómo un instrumento para evaluarlos.”
Ingrid Gonzáles	Instituto ciudad jardín del norte	Inglés	NO	
Andrés Felipe Rueda	CENCABO (centro de capacitación bolívar)	Inglés	NO	
Natalia Tarquino	Nuestra Señora del Rosario	Inglés	NO	
Catalina Rojas	Colegio Nuevo Gimnasio	Inglés	Sí	“No mucho porque más que todo trabajábamos en gramática”

Natalia Fuentes	Richmond	Inglés	Sí	“Nos programaban un libro por bimestre más o menos y hacíamos controles de lectura o actividades que reflejaran nuestra lectura cada semana”
Pablo Ibarreche	Colegio Helvetia	Inglés y Francés	Sí	“Tanto en inglés como en francés, pero en inglés no se vió literatura como tal sino como hasta 10 o 11... Antes nos daban puros libros en versiones "abridged"... Francés si desde mucho antes...En francés se usaba literatura para una cantidad de cosas: controles de lectura, exámenes de vocabulario, lectura en voz alta (muchas veces de poesía, pero también podía ser una fragmento del libro), exposiciones y ensayos... todos con nota...Los libros de gramática francesa generalmente tenían fragmentos de obras literarias para usarlos como ejemplos, también.... Y de vez en cuando lo mandaban a uno a sacar un libro de la biblioteca y leerlo.En Inglés no

				<p>fue tan pronunciado, como ya sino hasta el último año. Me acuerdo de varias exposiciones y de controles de lectura, pero todo fue un fracaso porque pusieron unos libros enormes y "aburridisimos" cuando las últimas cosas que se habían leído eran versiones "abridged" de obras famosas..."</p>
Alejandro Varela	Richmond	Inglés	Si	<p>"Muy pero muy poco. Nos hablaban de la historia de la literatura pero solo se tomaban una semana en eso, "una" semana nada más!! y de lecturas era máximo un libro anual!! al ser poca la cantidad de literatura vista, no sé podía medir el conocimiento de los profesores acerca de la misma, pero en mi opinión personal, no creo que manejaran muy bien ese tema!!"</p>

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

Alberto Ospina	Okemos High School (OHS, Public Schools)	Español y Alemán	SI	“En la clase de español no se utilizo literatura. Algunos fragmentos de obras clasicas como el Quijote, pero nunca se leyó un libro completo de literatura clasica. Sin embargo, en la clase de Alemán trabajamos con literatura. Con autores como Goethe y Schiller. Los libros se manejaban por secciones. un capitulo se podia dividir en varias secciones, tantas como fueran necesarias. El trabajo era minucioso y detallado, aunque efectivo. El lexico nuevo era fundamental al igual que el énfasis en la pronunciación y entonación. al final de las lecturas se discutia lo leído y se resolvian preguntas.”
Moisés Ortega	Colegio Agustiniano de Floridablanca	Inglés	NO	
Juan Diego Román	Instituto Studuim	Inglés	NO	

Laura Jimena Suarez	Luz a las naciones	Inglés	Sí	“Un poco...el profesor elegía un libro que considerara interesante y con cierto grado de dificultad; leíamos un capítulo por semana y cada 8 días en la clase hacíamos un recuento de lo que habíamos leído, resolviendo dudas y sacando vocabulario importante”
Daniela Duarte	Colegio Nacional integrado de bachillerato. Colegio Público en San Martín de Los Llanos (Meta)	Inglés	NO	“nada de literatura. un enfoque muy positivista en la enseñanza del inglés, desligado de toda realidad social. puramente estructura gramatical y bajo un enfoque tradicional.”
Helen Martínez	Liceo La Sabana	Inglés	Sí	“Literatura inglesa. el tema se veía dentro de la misma clase de inglés y era sólo lectura de libros”
Laura Milena Cadena	Colegio Colsubsidio de Sopó CEIS	Inglés	NO	
Andrea Mariño	Colegio Gimnasio Vermont	Inglés	Sí	“Escogíamos un libro, después de leerlo hacíamos un debate o alguna exposición acerca del libro.”

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

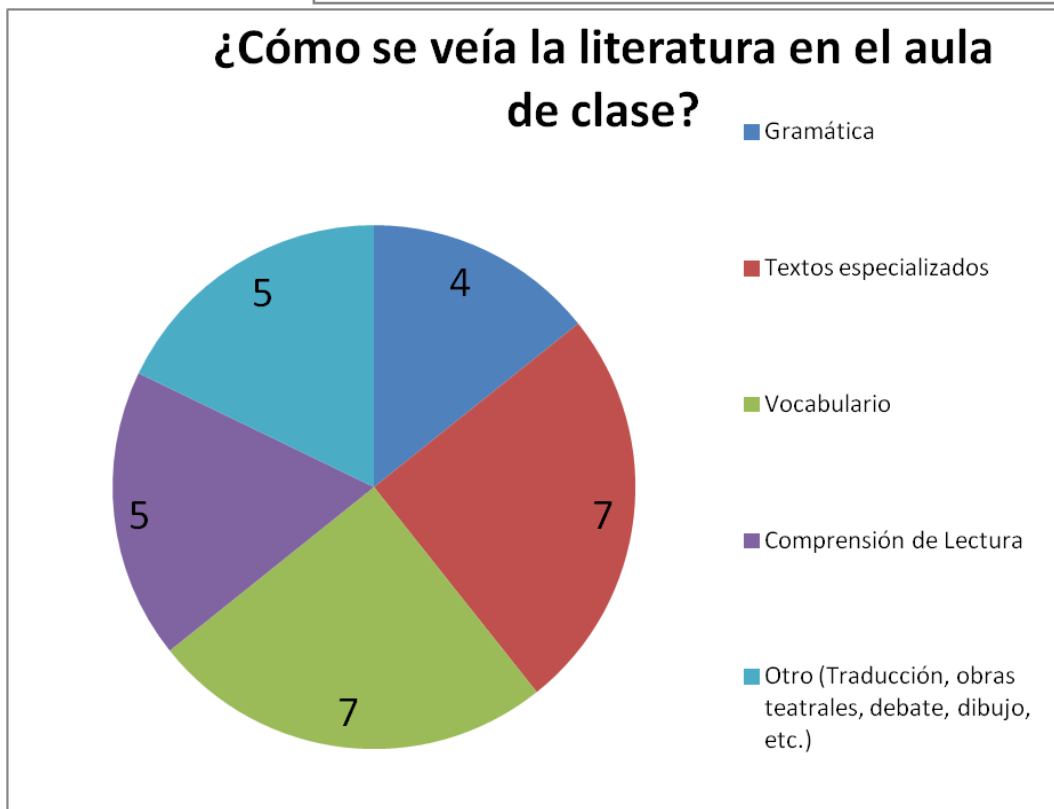
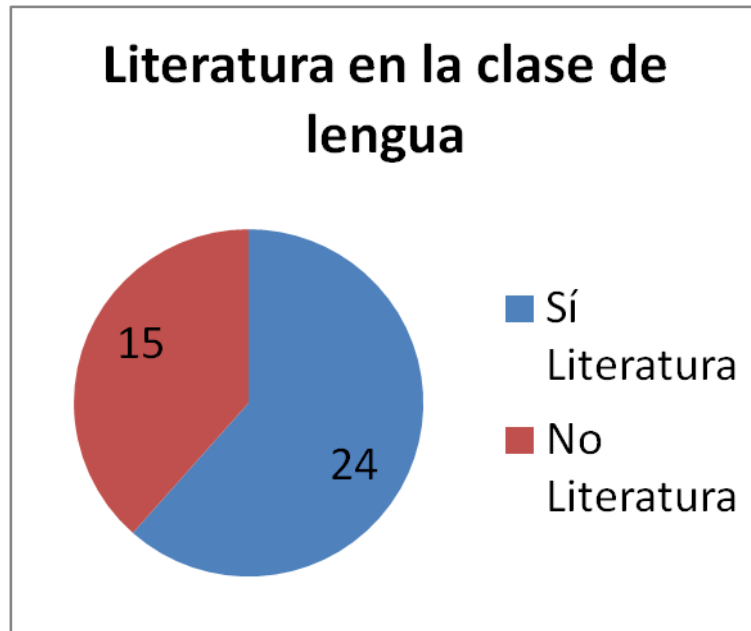
Juan Camilo Orjuela	Colegio Champagnat - Bogotá	Inglés	Sí	“Pues literatura como teoría literaria no. Pero sí leímos clásicos de la literatura universal. Orpheus Descending, The three Mosqueteers, y esas cosas. Si eso es ver literatura, lo hacíamos con los libritos esos que tienen actividades cada capítulo. Que el léxico, que la forma gramatical y bla (patético btw)”
Jenny Velásquez	Colegio CAFAM	Inglés	NO	
Tatiana Schönewolf	Gimnasio El Cedro/ Las Pachas	Inglés		“Pero en las Pachas... Ahí si me ponían a leer restos de libros en inglés que ni idea. De vez en cuando nos ponían a escribir textos o leer poemas y esas cosas. Además, hacíamos journals con vocabulario por capítulos y libros. En las Pachas si me ponían a hacer journals, vocabulario y nos ponían a leer textos en inglés y no sólo libros estilo novelas”
Alejandra Rodríguez	Buen Consejo	Inglés y Francés	Sí	“Veíamos en inglés literatura a través de cuentos cortos siguiendo las lecturas con los libros y los

El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá

				audiolibros. A través de los libros evaluaban listening, speaking, writing y grammar”
Ricardo Quintero	Instituto Antonio Nariño (Barrancabermeja)	Inglés	Sí	“Leíamos algunos best-sellers como "Gladiator" y otros de la editorial "Penguin Readers". cuestionarios después de la lectura y debates”
Andrea Rico	Minuto de Dios	Inglés	Sí	“no vi mucho, nos ponian a leer alguno que otro libro de ingles, pero pues no eran muy largos, y por lo general, el ingles de mi colegio no era muy bueno. En los libros de ingles, se hacian las actividades que el libro tenia, y vocabulario, con el audio. Nada mas. Pero como dije anteriormente, el ingles de mi colegio era regular tambien por la cantidad de estudiantes que habia en la clase y porque hubo muchos cambios de profesores de ingles.”

Miguel Díaz	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Inglés	Sí	<p>“Sólo los libros anaranjados de la ed. Penguin. Los profesores asignaban la lectura de ciertas partes de un libro para determinadas fechas. La lectura se hacía en casa. Que yo me acuerde, hablábamos en términos generales del text. Narrábamos lo que habíamos leído, dábamos cuenta de lo que habíamos leído. Tal vez se nos ponía a dibujar con base en lo que leíamos y actividades que promovieran, a veces, el pensamiento creativo. (Esa es mi interpretación actual de las actividades de ese entonces)”</p>
Juanita Navarro	Colegio Nuestra Señora del Pilar Chapinero.	Inglés	NO	
Daniela Barbosa	Gimnasio Campestre Beth Shalom	Inglés	NO	
Salomé Molina	Bosques de Sherwood	Inglés	NO	

Sistematización de datos:



ANEXO 2

TRANSCRIPCIÓN DIARIOS DE CAMPO

TRANSCRIPCIONES DIARIO DE CAMPO CCH

Sobre profesora CCH 1

31/08/2012

8th grade:

- Examples of “plottable” situations and description of a Plot structure.
- Vocabulary: Plot and Conflict
- The examples come from a situation students can relate to (fight between you and your mom).

“You don’t just read to get a grade. We read because reading teaches us about the world out there.”

“We don’t read to answer tests. Reading is not about taking tests.”

“(I will do) Anything and everything so we can enjoy reading together.”

9th grade:

Spelling Bee contest

A student got upset because he lost (competitiveness).

The teacher just lets him be angry (not yelling)

At the end, the teacher gives them time to talk about what happened and reach a decision.

07/09/2012

8th grade:

Descriptive paragraph (graded) + plot exercise.

“Writing is a journey, not a race. It’s not about how fast you write”.

19/10/2012

8th grade:

Military regime (**because kids were not behaving**): Based on research on inventions and using PAT, create a newspaper article.

- The class is in complete silence. At first, the teacher answers no questions. However, when she finds out students are truly lost; she helps them a little bit.
- The military regime is not intended to make students fail, but to help them understand how a research project works. In the end, she asks them if they had any problems while writing and if they can think of a reason as to why that happened.

“What have you learned from a research process?”

23/11/2012

8th grade:

Castaway movie (for Hatchet)

Dynamic VS Static characters.

Students are having trouble with abstract charts.

9th grade:

Characterization: from a picture of a body part create a Facebook account for that character.

30/11/2012

8th grade:

Hatchet: choose a moment to narrate the plane crash in first person.

A student asks the teacher “¿Leemos?” when she mentions that they are going to work with the novel.

9th grade:

Marcelo: read until the end of chapter 4 and re-write the passage with a non-Asperger Marcelo.

07/12/2012

8th grade:

Narrative text:

1. Write the text (min. 300 words).
2. Use one metaphor and one simile (underline them).
3. Double, triple, quadruple check verb tenses.

9th grade:

Work on Night Table Assignment:

1. Bring/create the object
2. Describe the object
3. Support WHY
4. WHERE would he keep it?

Computers: Youtube testimonies about kids with Asperger’s syndrome.

16/01/2013

8th grade:

Hatchet reading (Chapter 10)

- The teacher uses a technique called “Mommy Reading”: she organizes the class in one corner of the room, allows them to bring cushions and sit as comfortable as possible. Then, she reads to them.
- She asks debate questions: what steps does the protagonist need to make a fire?

- The teacher makes emphasis on key concepts of the book (“the fire is his friend”) so students can make associations.
- The teacher makes sure that every student has a book. She reads with a clear voice, making sure she has the proper tone.
- Students react to the “mommy reading” technique: they are not distracted and make vocabulary questions.
- In key moments, the teacher stops the reading in mid sentence so the students finish it (Ex: “It had been.../...a turtle!”)
- The teacher asks students to underline animals, trees, bushes, water sources or anything that can help the protagonist survive.
- Students relate to the story and participate by sharing personal experiences that have to do with what’s happening in the book.

“¿Cuál es el objetivo? ...¡Que los niños lean! Y liberarlos del estrés de “les voy a hacer quiz”, ya hay una ganancia.”

18/01/2013

8th grade:

Chingaza trip review:

- The teacher asks for feedback from the students: What did you like about the páramo?
- Relation with Hatcher: Where could you have better chances at surviving?

30/01/2013

9th grade:

- A student asks the teacher after getting done with reading the chapter from the book (*Marcelo*) assigned for the day if he could read *Hatchet*. (He had read the whole 9th grade book already)
- With 9th grade, the teacher does not use the mommy reading technique, but instead she gives them time to finish reading a whole chapter of the book.
- The students are interested and focused. The ones who are done with chapter 13, ask to keep on reading chapter 14.
- When the reading is done, the teacher proposes a discussion and asks the following questions: what is happening? What’s the basis of the relationship

(between Marcelo and Wendell)? Which keys lead you to believe that they relate in a specific way? What happens with Marcelo?

- Half of the class is raising hands to answer discussion questions.
- The teacher illustrates the relationship between the 2 characters (Wendell and Marcelo) by explaining the 2 words used to describe them: Mayflower (original settlers) and Minority Hire (other settlers). What's the importance of this distinction?
- Students are interested in the discussion. They search in the book for keys to solve the questions asked.

01/02/2013

8th grade:

Hatchet reading:

- The teacher gives them time to read on their own. At first they have trouble concentrating but then they start reading in silence.
- **The fact that they don't need to be in their desks to read gives them more freedom to read comfortably.**
- For the discussion, the teacher proposes the following scheme:
Old Brian —————>Events —————>New Brian
The students need to take this format and take from the book evidence that can prove this change in the character of the book.
- "Leer en inglés cansa mucho" says one of the students.
- "Terminé el libro en mi casa porque mi mamá me obligó" says another student.
- After discussing, the teacher asks the students if they prefer to read alone or if they'd rather do "mommy reading".
- For English Day the students have to act. The teacher decides to mix the book with the acting and make the students put together a T.V. show in which the protagonist of the book is being interviewed about his experience in the Canadian woods.
- The classroom is deciding as a group about the structure of the T.V. show.

13/02/2013

9th grade:

Monologue reading and creation (Check intonation)

Marcelo in The Real World reading

- Reading happens in the park since the weather is nice and it's a sunny day.
- Students sit in the grass, on the swings and by a tree. The idea is for them to feel comfortable.
- Students can either read on their own (3), or be with the teacher to hear her read, Mommy Reading style (7)
- The student that decided to read the 8th grade book is on his own and progressing with his reading.
- A student asked at the end of the class if he could borrow the book to read during his trip to Costa Rica. He is interested and captured by the plot.

8th grade:

Hatchet reading: Make a how to text about making a fire, hunting foolbirds, cooking. Use the book as evidence/guide (remember PAT³⁹)

06/03/2013

9th grade:

“Mommy reading is a term I invented to connect teens with their children side”.

“No viene de ninguna teoría. Es pura intuición.”

8th grade:

Hatchet play: Setting organization and play rehearsal.

- The book has been turned into a talk show (like “Survivor”). The protagonist of the book is being interviewed twenty years after the accident and he tells the audience what happened.
- The kids don't know the end of the book but they want to tell the audience how he survived. The teacher offers to tell them the end of the story and they immediately shout: “No!”. They say they don't want the end to be spoiled.

³⁹ PAT stands for Purpose, Audience and Tone.

13/03/2013

The Whale Rider reading and recording exercise: each student gets one or two chapters to read out loud and record for the 7th graders.

- A student was having trouble with reading. Today, she had a big breakdown because she felt she couldn't do it because she stuttered too much.
- The teacher saw her and calmed her down by first offering different strategies that could help her do it and then by telling her that she was not alone and that it was ok to have difficulties.
- The student stopped crying and sat next to the teacher to try it one more time.

15/03/2013

9th grade:

- Today, the teacher is using the textbook: she copied some definitions (Rhyme, Poetry, Imagery, etc.) on the board and asked the students to find them and copy them in their notebooks.
- It happened because they were going to have class outside and they assumed it was "free time". The teacher got upset and asked them to do this instead.

20/03/2013

9th grade:

Spelling Bee G-H-I-J

- The teacher: "Tomorrow (we read) *Marcelo*"
A student: "Yay!"

8th grade:

- The teacher was absent yesterday so the task for the students was to make up a comic strip out of a chapter from *Hatchet*. They came up with creative stuff but none could finish, so the teacher will give them time to finish.

- This is a sort of “reading control” test, without having to go through the typical comprehension questions. Also, it gives the students the chance to be creative and explore their creativity.

“Mommy Reading no es para los niños que son fuertes leyendo en casa. Es para esos niños que no tienen espacio para la lectura y que encuentran en esta actividad ese espacio.”

22/03/2013

9th grade:

A student was done with the main activity for today’s class and she said: “I finished! Can I read? I really want to read!”

12/04/2013

8th grade:

They are working on indefinite pronouns (with a Daily Edit) and a list of Spelling Bee vocabulary.

- The students found a newspaper article in “El Espacio” about a man they knew who committed suicide. The teacher talked to them and talked about the lies told by newspapers to sell. She gave them words of courage and calmed them down.

9th grade:

Marcello with Mommy Reading technique

- Mommy Reading was made by a student today, but he didn’t prepare the subject. This helped the teacher to show the students that “being mommy” is not as easy as they think and it implies reading and working on the text beforehand.

17/04/2013

9th grade:

- A student says: “I knew there was a romantic scene in the book and I started to skip the pages to find out if they kissed!”

Poetry day:

- 1) The students read the poem in silence (individual). Check comprehension and vocabulary questions.
- 2) The teacher asks each student to read one line of the poem. Check metaphor and rhyme.
- 3) The students discuss the line-by-line reading: they all have different tones. Check metaphors, imagery, rhyme, onomatopoeia.
- 4) The teacher asks a student to draw the metaphor “the sea is like a hungry dog”.
- 5) The teacher asks the students to describe and elaborate in which way the sea resembles a hungry dog.
- 6) The teacher asks the students to read word-by-word (each student reads a word).
- 7) The teacher explains that the different ways of reading the poem will help them understand it better.
- 8) The teacher asks the students to read from period to period. Check sense of images.
- 9) After reading, the teacher asks the following questions:
 - What other lines in the poem extend the initial metaphor and what do they symbolize?
 - Give an example of internal rhyme.
 - Give two examples of onomatopoeia. Why did the author use this specific device?
 - What does the author want to tell his readers about the sea?

24/04/2013

8th grade:

Storytelling with vocabulary (spelling bee)

- The teacher picks 12 words from the spelling bee, words taken from a dictionary or words picked randomly. She tells the students that they have to write a story using the words she reads in the same order (one sentence per word).
- When they are done, the students sit in a round table and read the stories out loud.

26/04/2013

8th grade:

Final *Hatchet* project: the students get in three groups (six students each) and they have to represent by any means the 3 stages of Brian's change (Old Brian, Changes, New Brian).

9th grade:

Discussion of chapter 23

- The teacher asks them to read chapters 24 and 25, and since they know something really important for the story is about to happen, they all get very excited.

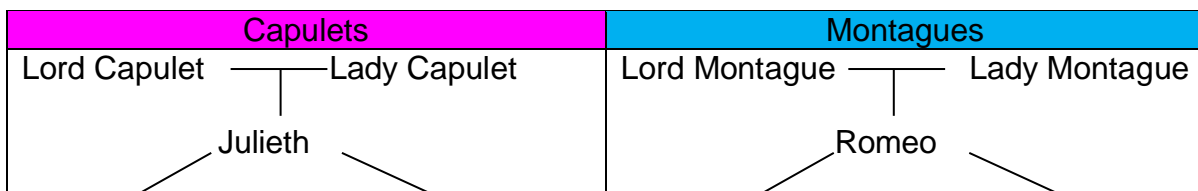
Reading and acting *The Sneeches* by Dr. Seuss.

22/05/2013

9th grade:

Shakespeare: conversation about the movie (theatre, language, status, women's role, History)

- The teacher presents a summary of the story



Tybalt (cousin)	Nurse (helper)	Benvolio (cousin)	Balthasar (helper)
	Servants	Servants	
Paris (Julieth's future husband) Chosen by Julieth's father		Rosaline (woman Romeo is in love with) We never see her	
Prince Escalus Friar Lawrence			

8th grade

Pigs in a polka video (youtube)

Students get in groups of 4 and they have to narrate their story using the point of view of the pigs and the wolf.

05/06/2013

9th grade:

Shakespeare: Romeo and Juliet

- For the balcony scene, the teacher makes the students gather in a circle. Each student has to read one word and make a sign with their body that represents the word,
- **Students had fun and were engaged.** The teacher cut down the play into little pieces so they could perform it.

8th grade:

Point of view: Make a story from a picture.

The teacher gives each student a picture with a situation. The students need to develop a story based on that image and establish beginning, problem, solution, end.

Sobre profesor CCH 2

24/08/2012

6th grade:

The class will be organized like this:

1. Superhero project: one paragraph about Ugly Betty, Steve Jobs, etc.
2. Silent reading (*Wilderness*)
3. Journal entry: Future tense journal (this weekend I will...)
4. Daily edit: Capitalization (names of person, place, titles, etc.), punctuation, period (final sentence/comma), grammar (verb tenses), spelling
5. Rugby
6. Bookwork

24/09/2012

1. Silent Reading
2. Journal Entry (future tense): "What will be your favorite place to visit? why?"
3. Daily Edit
4. Superhero Project
5. Spelling Bee
6. Rugby

The group has problems with the teacher because he "changed" the rules of the Silent Ball Game in favor of a student (verbal accusations and rude language).

28/09/2012

6th grade:

Daily Edit has become 90% independent work.

Students are participating and enjoying.

Silent Game helps them blow off some steam and improve focus, but it encourages conflict between the students.

05/10/2012

6th grade:

Bullying case (participation chart): name calling. The teacher doesn't react and keeps the chart on the wall.

One of the students is speaking in Spanish and continues to be rude to people.

Ball game is becoming too conflictive.

"Kids are getting bored, so I need to diversify my lesson activities"

26/10/2012

- The story of the bird: A baby falcon was found abandoned and the teacher used that as a learning experience (he made a super special journal entry about the story and about nature.
- Students reacted in a positive way.

02/11/2012

6th grade:

1. Workbook: Teenage detectives (reading)
2. Superhero project
3. Spelling Bee
4. Game

Bullying continues on the score board. Name calling.

09/11/2012

1. Silent reading book project
2. Spelling Bee
3. Silent Game (the researcher asks herself if this is still useful?)
4. Superhero Project

Boards with journal grades: They enhance competition and give the impression that grade is all that matters.

09/01/2013

Talk with the teacher and brainstorming (like Thomas Edison)

He said: "Students deserve me to be the best.". He wants to work on proper training, classroom time and management. His priority is children's learning, so he wants to "be a helper".

The classroom planning will be divided into 6 areas:

1. Mini projects: Daily Edit, Journal reading and writing, Spelling Bee, Association game, Silent Reading (poetry)
2. Trimester project: Worksheets, Groups, Product.
3. Fun time: Having fun with English, Board Games, Vocabulary Games.
4. Literature: Creative writing videos.
5. Long term projects: English Day (play), book reading, Verb list (notebook)
6. Extras: Worksheets, quizzes.

24/04/2013

6th grade:

The class is working on Present and Past.

- In the last 40 minutes, the teacher decided to give a poetry beatsheet to the students. The topic was Simile and Metaphor.
- Students declared they didn't like poetry and one of them said she would rather watch T.V. than read poetry.
- The students completed the worksheet.

03/05/2013

6th grade:

- The girls left for Bat Mitzvah rehearsal. Only the boys and two girls were in class.
- There is a serious issue with classroom organization: kids won't listen to the teacher, they are disrespectful and rude. The teacher is not perceived as an authority figure for them, he uses the same methods of punishment but the kids won't behave.
- The teacher does Spelling Bee with the paper ball and the students are yelling, showing no respect for the teacher or the activity.

- They play Silent Game but the behavior is the same. One of the students stole the chocolate that was the prize and the teacher did not react.
- **The teacher is not clear with his purpose and with his instructions:** he asked a student to borrow a pen from someone, and then took the same student out in the hall because he stood up to ask for the pen.
- **The teacher does not seem to react to evident aggressions:** the kids yell and insult the girls and the teacher doesn't ask for discipline.

TRANSCRIPCIONES DIARIO DE CAMPO GP

Observación de PROFESOR GP 1

Transcripción diario de campo

Nota de campo agosto 31 de 2012

Décimo b

Las estudiantes de décimo están leyendo el poema épico de *Beowulf*. En la clase de hoy, se proyectaron algunos minutos de la película, *Batman Begins*. Los minutos que se proyectaron tenían como objetivo que las estudiantes reflexionaran sobre la concepción del héroe que se muestra en la película y como esta se relaciona con la concepción de héroe que se muestra en el poema.

Durante la discusión en torno al tema propuesto, las estudiantes tienden a usar mucho el español. Así que el profesor les dice que la idea de proponer esos temas es que ellas tengan una excusa para hablar en inglés.

Es interesante ver como se le hace un mayor énfasis al uso de la lengua y no al tratamiento de los temas que se proponen para discutir en la clase.

Nota de campo septiembre 21 de 2012

Décimo b

La clase empieza con las estudiantes preguntando por qué no van a ir al laboratorio, se trata de un salón con computadores. El profesor les dice que el laboratorio estaba ocupado. Para resolver el problema, les dice que trabajen con sus celulares y que se presten conexión a internet vía wifi, incluso él ofrece compartir su conexión de red.

Las estudiantes ya tienen los grupos armados, así que se reúnen en sus grupos, algunas empiezan a trabajar, otras no. El trabajo que deben hacer es escribir una composición de no más de dos páginas, los grupos están formados por cuatro estudiantes. Mientras las estudiantes están en sus grupos, el profesor les va haciendo el examen oral (en el

colegio, las estudiantes tienen diferentes formas de ser evaluadas con el fin de darle la oportunidad a las estudiantes de poder desenvolverse mejor de acuerdo a sus fortalezas). El examen oral es de *Beowulf*.

Es interesante notar como, a pesar de las restricción institucional del uso de celulares en la clase, el profesor les permite usarlos con el fin de que puedan trabajar y tener acceso a la información que se encuentra disponible en internet.

Nota de campo septiembre 21 de 2012

Décimo a

Con este curso si fue posible ir al laboratorio. Antes de venir al laboratorio, el profesor le pidió a las estudiantes que se alistaran para salir a las rutas debido a que iban a trabajar en el laboratorio, de esa forma no tenían que terminar la clase antes para que pudieran devolverse por sus cosas al salón.

Una vez en el laboratorio, él les explica a las estudiantes que para trabajar mejor y más eficazmente van a crear una cuenta de gmail para trabajar en google docs. Las estudiantes inmediatamente se ponen a crear sus usuarios.

Para mi sorpresa, las estudiantes no saben cómo funciona google docs. y están más interesadas en la posibilidad que gmail da de crear un perfil y decorar el escritorio que en trabajar.

Al igual que con el grupo anterior mientras las estudiantes, se suponen trabajan en sus proyectos, él les va haciendo el examen oral.

Nota de campo octubre 19 de 2012

Décimo b

Hoy, las estudiantes no se demoraron tanto tiempo en estar listas. Tenían una tarea que no hicieron.

El profesor, entonces, comienza la clase recordándoles a las estudiantes lo que han aprendido hasta el momento. Para ello les hace preguntas para que construyan juntos el conocimiento, las invita a reflexionar en las diferencias que hay entre el pasado y el presente. El paso al que se hace referencia es al de los anglosajones, las estudiantes están leyendo el poema épico *Beowulf*.

Luego de esa pequeña reflexión y recapitulación de los estudiando hasta el momento el profesor hace la lectura en voz alta del poema mientras las estudiantes siguen la lectura en sus libros de texto.

Nota de campo octubre 19 de 2012

Noveno b

Las estudiantes se toman su tiempo para estar listas. La clase comienza con una recapitulación de lo que han estado estudiando hasta el momento. Ahora van a empezar a estudiar el *American Romanticism*; leyeron un pasaje del texto del libro de texto, *Elements of Literature*, del mismo nombre, pararon de leer para identificar el tema y los aspectos principales del pasaje que acababan de leer.

Mientras estaban identificando dichos aspectos, hubo un paréntesis cultural porque las estudiantes confunden lo romántico, como muestra de amor y de cariño, con el romanticismo. Con el fin de que las estudiantes comprendieran la diferencia entre estos dos conceptos propuso ejemplo de la vida cotidiana de las estudiantes.

Luego de la aclaración y de hablar un poco de los territorios americanos, continúan leyendo el texto. De nuevo, al finalizar el siguiente pasaje, detienen la lectura y revisan y analizan nuevamente el pasaje para entender el romanticismo americano.

En esta ocasión la lectura fue hecha por las estudiantes en voz alta. Estaban muy entusiasmadas de leer en voz alta y los turnos se iban asignando de acuerdo al orden en que fueran levantando la mano para pedir el turno de lectura.

Cuando terminaron de hacer la revisión del pasaje, las estudiantes se pusieron nerviosas porque una de ellas vio pasar a alguien, el profesor se acercó a la puerta para mirar por la pequeña venta que hay en las puertas pero vio a nadie. Con el fin de tranquilizarlas les contó una historia de su hija a propósito del sexto sentido. Una de las estudiantes afirmó que ella siempre ve sombras en el colegio.

La clase termina con la lectura del texto de *America Romanticism*, con la misma dinámica que se describió arriba.

Nota de campo octubre 19 de 2012

Décimo a

Las estudiantes se toman su tiempo para estar listas. Una de ellas está haciendo algo que no debe estar haciendo en ese momento; el profesor le dice que no debe estar haciendo eso y ella le responde de una forma grosera.

Cuando se organizan, retoma el tema que han estado estudiando y las hace reflexionar preguntándoles, entre otras cosas: "*Do you think they knew that they knew these diseases were transmitted through sex?*"

Algunas de ellas no están poniendo atención así que decide llamarles la atención y le habla en español. Les dice que lo que están haciendo es una excusa para que usen el idioma. Que si no ponen atención van a decir “bestialidades” en el examen.

Luego de esto, vuelve al inglés y les pide a las estudiantes que abran el libro en la página en la que está la lectura. Muchas de ellas siguen sin poner atención y no abren el libro, por esto, el profesor se ve forzado a recorrer el salón asegurándose de que ellas están abriendo el libro en la página que es.

Para hacer la lectura del texto, les pregunta quién quiere leer, luego de unos segundos una de las estudiantes levanta la mano e inicia la lectura de la introducción.

Les cuenta una anécdota de cómo las diferencias en el lenguaje pueden crear situaciones graciosas.

Continúan la lectura de otro pasaje, se detienen y les dice que les va a explicar lo que el pasaje dice con su ayuda. Para ello hace un dibujo en el tablero. Luego, les pregunta por la información importante de ese fragmento mientras la copia en el cuadro. Esto lo hace con la intención de que tengan una idea más clara de lo que dice el texto.

Nota de campo noviembre 2 de 2012

Noveno b

Las estudiantes están haciendo mucho ruido y no están listas aún. El profesor las apura para que se alisten.

En la clase de hoy van a continuar leyendo. Antes, de continuar con la lectura, discuten algunas cosas sobre el bakesale, en el colegio cada cierto tiempo las estudiantes tienen la oportunidad de hacer este tipo de actividades con el fin de recaudar fondos para la marranita. (La marranita, es una iniciativa para recoger dinero para darles regalos a los trabajadores del colegio en navidad).

La discusión se hace en español. Debido a que tienen otras cosas que discutir dejan la lectura de tarea.

JPV no sólo es el profesor de inglés de noveno b, también es su director de grupo. La discusión sobre el bakesale ha debido haberse realizado en la hora de dirección de grupo, que es lo viernes en la mañana de 7:10 a 8:00 de la mañana. Sin embargo, los viernes en la mañana, en raras ocasiones se puede hacer la dirección de grupo debido a que hay formación general en la cafetería del colegio.

Nota de campo noviembre 16 de 2012

Noveno b

La clase empieza con las estudiantes alistándose. Se quejan de que tienen mucha tarea además de tener que terminar de leer una historia para un quiz.

Él empieza hablándoles de lo que han estado viendo hasta el momento y de lo que han visto de la película *Jumangi*. Para ello, empiezan a revisar algunas de las preguntas que les fueron dadas a las estudiantes para que las respondieran mientras ven la película. Las estudiantes están participando activamente.

Entre otras cosas, discuten sobre los trailers de las películas y dicen que estos arruinan la película pero al mismo tiempo hacen que uno quiera ir a verla.

Mientras están respondiendo las preguntas, de forma grupal, en voz alta, les pide a las estudiantes que reflexionen en sus respuestas o que digan las citas en inglés moderno. A medida que las estudiantes van compartiendo sus respuestas él las anota en el tablero.

Finalmente, les pregunta si ven alguna relación entre la película y el *American Romanticism*. Las estudiantes dicen que la similitud está, entre otras cosas, en la abundante presencia de naturaleza en la película y en la relación del héroe con la misma. Así mismo, el héroe como tal es un ejemplo de los héroes de ese periodo de la literatura americana por su intuición y su mente siempre joven.

Como algunas de las estudiantes no están poniendo atención a lo que sus compañeras están diciendo les dice que eso que ellas están diciendo es muy importante para el examen.

Nota de campo noviembre 30 de 2012

Décimo b

Las estudiantes están presentado un examen oral, sobre la lectura que hicieron de “Los cuentos de Canterbury” de Chaucer. Éste se hace en público frente a todo el salón. La dinámica es la siguiente, el profesor hace una pregunta, la estudiante que sepa la respuesta levanta la mano, si más de una levanta la mano la primera que lo haya hecho es quien pasa al frente a responder la pregunta. Luego de la primera pregunta, la estudiante debe responder otra pregunta que requiere que ella analice la respuesta de la primera pregunta.

Mientras la estudiante responde la pregunta el profesor le corrige pronunciación y gramática.

Al tiempo que esto ocurre hay algunas de ellas que no están poniendo atención y están secreteando. A causa de esto, le pide a una de ellas que diga lo que su compañera acaba de decir. La estudiante no puede decir lo que su compañera acaba de decir porque no estaba poniendo atención. Les dice que lo que su compañera está diciendo es importante.

El examen continúa sin mayores contratiempos.

Nota de campo noviembre 30 de 2012

Noveno b

Hoy las estudiantes de noveno también van a presentar el examen oral. El tema es el romanticismo americano y la película, *Jumagi*. La dinámica es igual a la que se observó en la clase de décimo, él lee la pregunta en voz alta, la niña que sepa la respuesta pasa la mano y pasa al frente a responder la pregunta.

Las preguntas suelen ser de análisis, las estudiantes deben, por ejemplo, dar ideas de cómo convencer a un personaje de que haga o no haga algo. En alguna de las preguntas, una de las estudiantes digo que una forma de evitar que se violara a la protagonista de la historia era castrar al personaje, un hombre. Esto fue a propósito de la historia de *Rip Van Winkle* de Irving.

Al igual que en décimo algunas de las estudiantes no están poniendo atención, otras, parecen estar hablando de lo que se está preguntando.

Uno de los criterios de evaluación es el uso correcto del idioma, que la respuesta esté bien estructurada y que usen los verbos en el tiempo adecuado (presente, pasado, condicional...)

El examen oral transcurrió bien hasta que el profesor propuso una pregunta sobre la ironía en Irving y ninguna de las estudiantes levantó la mano. En ese momento, el profesor escogió un número entre el uno y el cinco (el número de estudiantes que estaban ausentes) y con la ayuda de excel genera un número, la niña con ese número en la lista del salón debe pasar el frente y contestar.

Teniendo en cuenta que la idea es que las estudiantes contesten las preguntas de las que saben la respuesta, es injusto que se obligue a una de ellas a pasar a responder. Ahora, es cierto que ellas debían saber la respuesta, en cuyo caso no ha debido dárseles la oportunidad de escoger la pregunta que querían responder. Sin embargo, algo positivo de esto es que la estudiante que debió pasar a responder fue escogida al azar, no fue el profesor quien decidió.

Nota de campo enero 16 de 2013

Noveno b

La clase empieza diciendo a las estudiantes lo que se va a hacer en la clase, terminar la lectura sobre el renacimiento americano y las características del trascendentalismo.

La clase trabaja en conjunto para repasar lo que han visto hasta el momento. Para ello relacionan lo que han visto del renacimiento americano con lo que vieron sobre el puritanismo.

Durante la actividad se menciona la palabra *skeptical*, algunas de las estudiantes no saben cuál es el significado de la palabra, él decide decirles la palabra en español “escéptico”. Aun después de darles la traducción de la palabra algunas estudiantes siguen sin saber el significado de la palabra, parece que ni siquiera la conocen en español. Sin embargo, una de las estudiantes parece haber entendido y se aventura a decir lo que significa la palabra. Esta estudiante dio la definición de la palabra en español, el profesor le dijo que estaba en lo correcto, entonces, ella lo dijo de nuevo, esta vez en inglés.

Empiezan la lectura. Van leyendo por pasajes y él se detiene en algunas ocasiones para explicarles lo que se está leyendo. Para hacerlo de una forma que sea más atractiva para ellas lo relaciona con la música que los papás de ellas oían a su edad y la música que ellas escuchan. Les dice que aunque ellas ya no escuchan Salsa esta sigue siendo parte de los nuevos ritmos que ellas escuchan. Les cuenta que la salsa viene del Son cubano.

Les habla también de Selena y les dice que ella cantaba una mezcla de tejano y mexicano. También les habla de uno de los últimos éxitos de J’lo, *On the floor*, les cuenta que esa canción usa el ritmo de la Lambada. Con el fin de que ellas sepan de lo que está hablando, prende el computador y les pone los ritmos y una de las canciones de Selena. También les pone un par de ejemplos sobre la música electrónica de los años 70. A esto último un de las estudiantes dice que esa es la música de los gimnasios para hacer ejercicio.

Luego de esto, continúan con la lectura y surge una pregunta por parte de una de las estudiantes, ¿cómo se unieron la intuición y el racionalismo en el trascendentalismo? En un primer momento, el resto de la clase no sabe cómo responder la pregunta de su compañera. Con la ayuda del profesor empiezan a darse cuenta cómo ocurrió y que una no excluye a la otra. Además, esa unión fue el resultado de la búsqueda de una identidad americana por parte del pueblo americano.

Con el fin de adentrarse en los *Dark Romantics*, autores como Nathaniel Hawthorne y Poe, quienes se opusieron al trascendentalismo debido a que no veían la naturaleza de la forma positiva que la veían los trascendentalistas, les sugiere un GIST para resumir el texto que acaban de leer. Para ello deben resumir cada uno de los párrafos de la lectura.

Para ello les dijo que debían identificar el sujeto (persona, idea, cosa) del que están hablando, y decir qué hizo, causó y qué implicaciones tuvo. Para eso escribió lo que sigue en el tablero:

<i>Subject</i>	<i>Verb</i>	<i>Complement</i>
<i>Who?</i>		<i>Where?</i>

What?

Do?

How?

Why?

When?

Las estudiantes se organizaron en grupo de dos y de tres, y empezaron a trabajar en los resúmenes.

Nota de campo enero 16 de 2013

Décimo b

Mientras las estudiantes llegan al salón, estaban en clase antes de la clase de inglés fuera del salón, el profesor empieza a organizar grupos de trabajo y los escribe en el tablero para que cuando las estudiantes lleguen al salón sepan con quien tienen que trabajar. Cuando todas las estudiantes están en salón, les da las instrucciones de lo que tiene que hacer.

Cada uno de los grupos debe hacer un resumen de cada uno de los párrafos de la lectura usando la estructura del GIST. *La misma estructura que acabamos de usar en noveno.* Las estudiantes se reúnen en sus grupos y empiezan a trabajar.

Nota de campo enero 30 de 2013

Noveno b

La lectura que las ocupa ahora es *The Fall of the House of Usher*. La dinámica de lectura de la clase de hoy ha sido la lectura de pasajes por parte del profesor. Una vez el profesor ha leído el pasaje, lo revisan y las estudiantes comentan si tuvieron alguna dificultad para entender lo que se dice. Finalmente, cada una de las estudiantes vuelve a leer el pasaje en silencio.

Lo primero en lo que se detienen es en las palabras que no entendieron, con ayuda del contexto deben adivinar el significado de la palabra. Después de trabajar en el vocabulario revisan el desarrollo de la historia en términos de argumento y trama.

Al parecer en la clase de ayer las estudiantes paraban la lectura para preguntar por la definición de casi todas las palabras del pasaje que se estaba leyendo. Es por esto que el profesor, en la clase de hoy les habló de metacognición, y de cómo no es necesario saberse el significado de todas las palabras de un texto para entender lo que la lectura quiere decir porque se puede inferir el significado de las palabras por el contexto. Les dijo, además, que lo que están haciendo no les asegura que vayan a hablar mejor inglés pero sí es una forma de trabajar en lograr tener un mejor inglés.

Luego de la reflexión, se dirigen a la parte final del libro para leer la definición de símbolo.

Nota de campo febrero 4 de 2013

Noveno b

Las estudiantes van a trabajar en vocabulario.

El libro propone algunas palabras que llama *Words to own* junto con otras que están definidas por una nota a pie de página. Las estudiantes deben copiar en sus cuadernos cada una de las palabras junto con su definición.

El profesor les pide que copien el siguiente título en sus cuadernos: *The Fall of the House of Usher vocabulary part 1*.

Mientras las estudiantes trabajan en eso, el profesor se sienta en escritorio del profesor con el computador, que le fue dado por el colegio a principio de año, con el libro abierto. Las estudiantes continúan copiando las palabras en sus cuadernos él copia la siguiente instrucción en el tablero: *complete the following sentences with the most suitable Word from the glosary above* (el glosario son las palabras que las estudiantes copiaron en sus cuadernos).

Cuando están corrigiendo las oraciones en conjunto, les pregunta a algunas de las estudiantes cómo hicieron para saber que esa era la palabra correcta.

Ahora, las estudiantes deben hacer un resumen de lo que han leído hasta el momento de la historia. Para ello les da estas cinco preguntas:

1. *What did the narrator see reflected in the tarn?*
2. *What does the narrator want to see his friend even though the house had that effect on him?*
3. *What did the narrator know about the Usher family?*
4. *What is Poe's intention when he compares the mansion and the family?*
5. *What is that detail of the house only a careful observer would see?*

Nota de campo febrero 13 de 2013

Noveno b

La clase inicia preguntándoles a las estudiantes si terminaron de responder las preguntas que empezaron a responder en la clase del día anterior.

Hoy la clase va a estar dedicada a la gramática, van a estudiar *reported speech*. Les dice que luego de trabajar en *reported speech*, van a escribir un guión para actuar una escena de horror.

El ejercicio de *reported speech* lo está trabajando a partir de una página web que cuenta con la opción de revisar las respuestas. El salón de noveno b cuenta con un video proyector, así que conecta el computador a este y les proyecta las preguntas a las estudiantes que deben copiar la pregunta y la respuesta en sus cuadernos. Una vez han

terminado de copiar las preguntas y de responderlas en sus cuadernos corrigen el ejercicio en grupo.

Debido a que generalmente cuando se reporta un discurso se hace lo que en inglés se conoce como un *back shift*, el profesor les aclara que esto solo se hace cuando se habla de situaciones o cosas que en el presente en el que se habla ya no son ciertas.

Luego de esto, les explica en qué consiste el guión y la presentación que deben hacer de la escena de horror. Para ello copia lo siguiente en el tablero:

- *There have to be at least 10 interventions*
- *Tenses: present perfect, past perfect, simple present, simple past, present progressive, past progressive, will, 2 yes/no questions and 2 Wh questions*

Una de las estudiantes se queja, afirma que son muchas condiciones.

Las estudiantes se organizan en dos grupos de cuatro estudiantes y tres grupos de tres estudiantes. Deben terminar el guión en lo que queda de clase y este será calificado.

El profesor se sienta en su puesto, si las estudiantes tienen alguna pregunta lo llaman pero él no se mueve de su puesto.

Nota de campo febrero 27 de 2013

Décimo a

La clase empieza con el profesor revisando si las estudiantes hicieron la tarea que tenían para la clase de hoy (responder 10 preguntas de 26 que tenían que responder). Luego de eso se sienta en el puesto del profesor y empieza a mirar las preguntas en su computador y a preguntarles a las estudiantes.

Él llama a una de las estudiantes por su nombre, le hace una de las preguntas y ella responde. Él escucha la respuesta con atención y les pregunta a las demás estudiantes si están de acuerdo con la respuesta de su compañera. (Esto se hace con algunas de las preguntas que son abiertas).

Les pregunta por algún vocabulario: en una de las preguntas está la palabra *augment*, él les pregunta que significa y les dice que es similar a una palabra en francés *augmenter*. Las estudiantes no saben cuál es la palabra hasta que una de ellas busca la definición en el diccionario; entonces, ellas entienden y les dice: “*see, it is similar to Spanish: aumentar*”.

En otra de las preguntas discuten lo que es un soliloquio y leen uno de los de la primera escena del segundo acto de Mcbeth.

Continúan con las preguntas. Él intenta que las estudiantes tomen parte activa en la clase y les pregunta por qué y cómo llegaron a sus respuestas. Cuando terminan de responder las preguntas, les dice que las preguntas no estaban difíciles y ellas concuerdan con él.

Después, una de las estudiantes va a copiar las preguntas en el tablero para que sus compañeras las copien en sus cuadernos. El profesor empieza, entonces, a caminar por el salón para asegurarse que las estudiantes están copiando las preguntas.

Luego se copian dos preguntas más y las responden. Luego copian otra y la responden. De nuevo, el profesor camina por el salón para asegurarse que ellas están copiando las preguntas 13 y 14, y que las estén contestando. Luego continúan con las preguntas 15 y 16.

Luego, decide que es mejor que respondan las preguntas en grupo y en voz alta y que copien las preguntas después. Todas ya tienen las respuestas en sus cuadernos solamente les faltan las preguntas. No todas las estudiantes copiaron las preguntas.

Tratando de hacer una conexión con otras cosas les pregunta por Medusa y Hércules. Las estudiantes parecen no estar interesadas y él decide muy calmadamente decirles que pueden descansar y que mejor estudien porque les va a hacer un quiz a propósito de las preguntas.

Las estudiantes están sorprendidas y por un momento se quedan en completo silencio. Le dicen que no quieren tener un quiz. Lo único que el profesor les responde es: *"I'm sorry about it"*.

Las estudiantes deciden entonces responder ellas mismas las preguntas en grupo y en voz alta como lo estaban haciendo con el profesor. La estudiante que estaba copiando las preguntas en el tablero ya terminó de copiarlas así que terminan de responder las preguntas.

El profesor entonces les sugiere que terminen de leer el texto, *"for real"*.

Nota de campo 4 de marzo de 2013

Noveno b

La clase empieza con una reflexión acerca de las tareas. Les dice que él no tiene por qué andar detrás de ellas asegurándose de que ellas las están haciendo, que va a penalizar su falta de responsabilidad.

Les explica que en algunas ocasiones él acepta sus comentarios (en el blog, cuando las estudiantes escriben un comentario antes de que éste sea publicado es visto y aprobado por él; esto lo hace con el fin de que no se vayan con errores de gramática) y que a veces

acepta algunas cosas porque parecen estar bien pero que luego los revisa en el contexto y se dá cuenta que no están bien. Entonces les dice que eso no lo va a penalizar porque hicieron el esfuerzo, que él les dará la respuesta correcta para que la revisen.

Están discutiendo el glosario que tenían que hacer en el blog. Ellas deben revisar el blog para corregir lo que él les dijo que tienen que corregir y en caso de que no les haya respondido, deben enviarle un correo.

Luego les dice que ellas no saben usar la tecnología para cosas productivas.

Les dice que el proceso que tienen que hacer para hacer las cosas por sí mismas es mejor que cuando alguien más las hace por ellas. El proceso de analizar lo que alguien más escribió y escribir una oración con suficiente contexto para poder inferir de él la definición de la palabra hace que el conocimiento que adquieren sea más significativo. Además, les dice que eso le permite ver el proceso por el que ellas están pasando para poder hacerlo.

Luego de eso, cambia de tema y de idioma, les habla en español y les dice: “Esa no es la actitud en la vida. Uno no puede pretender que le vaya bien sin hacer ningún esfuerzo.”

Les entrega un quiz que hicieron sobre *reported speech*, en el que les fue regular. Les dice que va a volver a hacerles el quiz y que les va a dejar la nota más alta.

Entonces les dice que les va a dar el resto de la primera hora de clase, hoy tienen dos horas seguidas, para prepararse para el quiz. Pueden reunirse en grupos y discutir, leer de nuevo la información que copiaron en sus cuadernos y buscar información en la red.

Nota de campo marzo 6 de 2013

Noveno b

La clase empieza con él recordándole a las estudiantes lo último que hicieron ayer: copiar tres preguntas. Ellas no las respondieron entonces deben organizarse en parejas para responderlas.

Él se sienta en su puesto luego de dar una ronda por el salón para ver que las estudiantes tengan las preguntas. Estas son sobre las similitudes y las diferencias entre la película *The Woman in Black* y el cuento *The Fall of the House of Usher*.

De nuevo está dando una ronda por el salón.

Les da 20 minutos para responder las preguntas. Ahora, 20 minutos después, están compartiendo sus respuestas; él copia las palabras claves de las respuestas que dan las estudiantes, en el tablero.

Hace que las estudiantes sustenten sus respuestas y luego les pregunta si están de acuerdo con las palabras clave que usó en el tablero para resumir su respuesta. Ya terminaron de responder las preguntas y ahora se van a sentar en un semicírculo solamente con las sillas. Esto lo hacen con el fin de crear una “mesa redonda” para hablar de la película, *What scenes scared them the most? What characters did they like better? And so on.* Las va a evaluar por participación.

Para empezar la actividad les narra una anécdota. Él ve películas con su esposa pero ella nunca quiere discutir las películas. Luego les dice que las mujeres no discuten las películas. Una de las estudiantes le dice que eso no es cierto. Luego de eso, les habla de una profesora que ella tuvieron cuando estaban en sexto o séptimo, a quien les gustan las películas y con quien compartió mucho.

La conversación se desvía a la forma en la que los profesores son llamados en otros colegios, como miss... y el apellido. Luego les cuenta que uno de los empleados del colegio le dice miss.

Luego esto intenta volver a traer el tema, al tema de la clase. Finalmente, después de 5 minutos va a comenzar la discusión. Les da las reglas y les dice que desviarse del tema será penalizado.

Es paradójico que les diga eso cuando él mismo empezó desviando el tema.

La primera pregunta es: *What was your favorite scene from the movie?*

La primera en responder fue MAM, luego LS y GL. Les dice que la primera vez que él la vio estaba asustado; les da el turno a ellas.

Hay un momento en el que comentan la película en general y cómo podía predecirse lo que iba a ocurrir. Luego de responder la pregunta una de las estudiantes pregunta si tiene que decir por qué le gustó la escena, el profesor le dice “yes”.

Las estudiantes que ya participaron ya no están interesadas y se ponen a conversar no sólo entre ellas sino con algunas de las estudiantes que aún no han participado.

SR siente que ya sus compañeras hablaron de todas las escenas más aterradoras, el profesor le pregunta por qué no levantó la mano para participar. Entre tanto sus compañeras le dicen otras escenas que también fueron aterradoras. Al final, el profesor le pregunta por la relación de una de esas escenas con el resto de la película.

Las estudiantes que ya participaron están aburridas. Después de la intervención de SR, AE quiere compartir otra escena que les pareció aterradora, luego MPU comparte otra

también. JPV interviene y les dice que la película está llena de escenas aterradoras y les habla de otra película.

MAM quiere contar una anécdota y me parece que no la dejó terminar. Él termina con la historia de su película.

Les dice que preparen una historia de terror para la próxima clase.

Además les cuenta que él vio un fantasma cuando tenía 6 años. J y S dicen que en cada una de sus casas hay un fantasma. AC cuenta la historia de la casa de S. Las estudiantes quieren que él cuente su historia.

Luego, termina la clase y hace una actividad de dirección de grupo, votar para escoger a la *Niña buen trato*.

Nota de campo 11 de marzo de 2013

Décimo a

La clase empieza con el profesor diciéndole a las estudiantes que se alisten y que pongan atención a lo que él les va a decir. Les dice que tener las dos últimas horas de clase es agotador, así que hoy van a hacer una actividad diferente. La clase se va a dividir en 4 fases. La primera es leer el acto II de *Macbeth*. La segunda es ir afuera y hacer la búsqueda del tesoro, que consiste en dos preguntas por cada una de las partes en las que se dividió el acto, que fueron hechas por la practicante durante el transcurso del día. La tercera es responder las preguntas, y la última parte es compartir las respuestas con el resto del salón.

Los grupos fueron hechos por el profesor de acuerdo a las habilidades y fortalezas de las estudiantes.

Nota de campo 13 de marzo de 2013

Noveno b

Hoy la clase va a estar dedicada a las historias de miedo. Las estudiantes van a contar sus historias, las que se les pidió que prepararan en la clase anterior, y se les evaluará el uso del lenguaje.

Antes de empezar, el profesor hizo una reflexión alrededor del conflicto y como nosotros, como personas, no debemos llevar nuestros conflictos con nosotros. Esto se hizo debido a que cuando llegamos al salón algunas de las estudiantes estaban discutiendo.

Después de la reflexión que lidió con la forma de ser de las mujeres, las mujeres tienden a tomarse las cosas personalmente. Las estudiantes estuvieron de acuerdo en que no debían mezclar los contextos y en que no debían tomarse las cosas personalmente.

El profesor empezó la actividad. Él inició contando una historia. Cuando terminó les dijo que iba a haber ciertas reglas: no pueden leer la historia, la audiencia debe estar poniendo atención, no deben interrumpirse las unas a las otras (si lo hacen se les quitarán dos puntos). Si usan español también se les quitarán dos puntos. El orden de participación es voluntario.

Nota de campo abril 3 de 2013

Décimo b

El profesor empieza la clase explicándoles lo que van a hacer en el último bimestre. Es interesante que les diga a las estudiantes que la literatura es una excusa para trabajar otras cosas, entre esas los procesos de pensamiento. No lo desarrolla pero se los dice. Además les dice que van a escribir tanto poemas como ensayos.

Nota de campo abril 15 de 2013

Décimo b

Empieza la clase diciéndoles que hoy van a hacer algo diferente. Las estudiantes se emocionan. Luego les dice que ha notado que muchas no están interesadas, que otras están interesadas pero su desempeño es muy bajo; otras tienen dificultades y otras son muy arrogantes.

Les dice que las cosas que hacen, las hacen porque les van a dar una nota. Luego les dice que como hay cosas en las que realmente no tienen que poner atención entonces no lo hacen. Pero que cuando tienen que presentar un examen les va mal porque improvisan porque creen que el inglés es fácil y es sólo cuestión de “echar carreta” en inglés.

A continuación les dice que la idea de lo que van a hacer hoy no es para que disfruten de una conversación agradable sino para que practiquen el inglés. Que si van a expresar sus ideas en español él está perdiendo su tiempo y ellas también.

Luego les cuenta una anécdota de su esposa, quien también es profesora. Les habla en español y les dice que una persona que escribe con mala ortografía y gramática deja mucho que desear, que es como ir a un coctel en chanclas. Regresa al inglés y les dice que la falta de ortografía y de gramática demuestra su pobre inteligencia.

Les dice que la discusión que se va a hacer va a ser en grupo y que les va a dar una nota por participación. El tema es *What is a good life?* Les pregunta a algunas de las estudiantes lo que acaba de decir. Les dice que se organicen en un círculo, y cuando está

organizadas les da las reglas: hablar en inglés (no en español), escucharse las unas a las otras y ser respetuosas en sus intervenciones.

Nota de campo 15 de abril de 2013

Décimo a

La clase es en las dos últimas horas después de almuerzo. Las estudiantes se demoran en estar listas.

La clase empieza con él diciéndoles lo que van a hacer y referencia al otro décimo (b).

Empieza diciéndoles que les dijo a las de décimo b que hay muchas oportunidades en las que ellas pueden usar el inglés pero que no siempre las aprovechan y que hay diferentes razones para ello. Vuelve y les dice que muchas creen que el inglés es fácil, entonces no tienen que poner atención a todo lo que se dice.

Les cuenta sobre una película “Coach Carter”. Les dice que en la película, lo que los estudiantes hacen en ese colegio es practicar y practicar. Luego, les cuenta una anécdota, les cuenta de un profesor que no había estudiado para ser profesor sino que había empezado ingeniería, no había terminado y se había ido para E.E.U.U. a aprender inglés y ahora estaba enseñando. Después les dice que realmente necesita que aprovechen lo que van a hacer.

Anota lo que van a hacer en el tablero. Lo primero que van a hacer hablar con el tema “*What is a good life?*”

En este décimo a diferencia del otro, se manejó mejor el tiempo y hubo tiempo para hacer la actividad escrita “*Quick write*”. Para este ejercicio, deben hablar de la diferencia entre amor e *infatuation* (capricho, deseo). Sin embargo, la actividad no se hace porque las estudiantes insisten en que la hacen al otro día.

Observaciones de PROFESORA GP 2

Transcripción diario de campo

Nota de campo 11 de marzo de 2013

Noveno a

Hoy, las estudiantes van a presentar unos afiches que hicieron, donde debían comparar la historia de Poe, *The fall of the House of Usher* y la película *The woman in black*. Además de esto, para la realización del afiche debía tener en cuenta los elementos góticos que fueron presentados por la practicante de inglés.

La actividad que estaba propuesta en la planeación consistía en responder las preguntas en el cuaderno. A la profesora de noveno a le pareció que sería mejor y más significativo para las estudiantes hacer que las estudiantes respondieran las preguntas por medio del afiche. Para ello las estudiantes debían usar recortes de revistas y hacer dibujos. Además, debían presentar el poster frente a la clase. Actividad de hoy.

Algunas de las preguntas eran:

What is the relationship between the narrator of “the fall of the House of Usher” and the narrator of “The Woman in Black”?

How is madness represented in both works?

How is the somber atmosphere created in both works?

Para la presentación de los afiches, la profesora invitó a la practicante que hizo la exposición de los elementos góticos, y quien además tiene conocimientos de literatura para que ayudara en el proceso de evaluación de los mismos.

Durante la presentación, las estudiantes estuvieron más pendientes de la opinión y de los comentarios de la practicante debido a que la profesora se dirigía a ella para que les hiciera preguntas con relación al afiche o si algo no había quedado claro. Por lo anterior, muchas de las estudiantes mencionaron los contenidos presentados por ella.

La clase fue interesante, la dinámica fue diferente a la de noveno a. Se sentía a las estudiantes más a gusto con el trabajo que habían hecho y con la actividad. Aunque claro, tengo la sensación de que hubieran preferido no presentar frente a la profesora.

Nota de campo 10 de mayo de 2013

Octavo b

Las estudiantes van a hacer una exposición. Para ello las organiza en un semicírculo, sólo se usan las sillas, los pupitres se mueven a los lados del salón para que haya espacio.

La profesora se dirige a las estudiantes por su apellido como *miss...*

El orden y la forma en que se escoge a las niñas que van a pasar es a criterio de la profesora.

Cuando las niñas terminan, lo único que se oye por parte de la profesora es, *Thank you. Questions? Comments?*

Anotaciones sobre conversaciones informales

Esta profesora en particular se mostró reticente para ser grabada en la entrevista. Sin embargo, durante el año en que se realizó la práctica en el colegio hubo ocasiones en las que se conversó con respecto a la clase de inglés y la forma en la que esta es manejada dentro de la institución.

Con relación a las actividades planeadas por el profesor con quien compartía noveno, le dijo a la practicante que debía intentar hacer que JPV hiciera actividades como las que ella, la practicante, tenía en mente. Le parecía que la practicante era creativa y se preocupaba por hacer que las actividades fueran agradables para las estudiantes.

Así mismo, en algunas ocasiones le preguntaba a la practicante sobre la literatura y cómo era estudiarla. Afirmó que la literatura le parecía muy interesante ya que a partir de ella se podían hacer muchas actividades.

Por otra parte, tenía cierto rose con las estudiantes. En general se la veía llegar seca al salón de clase. En las ocasiones en las que la clase de los dos novenos era al mismo tiempo, fue posible observarlo.

Observación de PROFESORA GP 3 Transcripción diario de campo

Nota de campo 10 de abril de 2013 Séptimo a

Las estudiantes tenían que llenar una tabla sobre la historia que están leyendo ("Romeo y Julieta"). Le pide a una de las estudiantes que resuma lo que han leído hasta el momento. La estudiante que hace el resumen se levanta mientras habla.

Luego, otra estudiante habla para agregar algo al resumen de la primera escena de "Romeo y Julieta". Una tercera estudiante habla, pero no se para, para hablar.

Ahora, pasan a la segunda escena. De nuevo, la estudiante que empieza a halar, se levanta para hacerlo. La segunda niña que participa no se levanta para hablar.

Ahora que terminaron con el resumen oral, las divide en grupos de tres para leer la escena tres. Esta vez no van a tener que llenar la tabla sino responder algunas de las preguntas del libro.

Para dividir las empieza a contarlas del uno al siete. Cuando termina las número deben unirse, las número dos con las número dos y así. Las estudiantes mueven los pupitres y se acomodan en sus grupos. Cuando ya están en los grupos les pide que pongan atención. Les dice que pueden leer individualmente primero y luego discuten con sus compañeras lo que entendieron. También les dice que si prefieren pueden cada una escoger un personaje y leer como leyeron en grupo la semana pasada, y después, revisar lo que entendieron.

Mientras les está dando las instrucciones, las estudiantes hablan entre ellas; con un tono muy calmado les dice que así no se puede continuar, que ella no tiene por qué alzar la voz.

Les pide que en sus cuadernos pongan la fecha, la escena y las preguntas numeradas de acuerdo a como están en el libro.

Algunas niñas están hablando. Sin levantar la voz pero con un tono firme, les dice que a esta hora del día, para ella es difícil dar una clase porque está cansada.

En el tablero, escribe las páginas y los números de las preguntas que deben responder. Luego, las pone a leer las preguntas en grupo. Una de ellas lee en voz alta y las otras siguen la lectura en el libro. Esto lo hace para que ellas sepan que es lo que tienen que responder, para asegurar que entienden las preguntas.

A propósito de una de las preguntas, ¿qué es una imagen en literatura?, las estudiantes parecen saber qué es pero no parecen saber cómo expresarlo.

Cada vez que terminen de leer las preguntas, les dice que espera que lean la primera página y la entiendan, que van a continuar trabajando en ello mañana.

Las estudiantes empiezan a trabajar y ella da una vuelta por todo el salón, chequeando que estén trabajando. A un grupo que no lo está haciendo, le llama la

atención sin levantar la voz. Constantemente da vueltas por todos los grupos. Les pregunta si están entendiendo o si necesitan ayuda.

Le pide a una de las estudiantes del grupo que está cerca de la puerta que la abra porque está muy caliente el salón y ella tiene mucho calor.

Una de las estudiantes está hablando en español, la mira y le dice “*in English*”. Otro de los grupos se está riendo, entonces les pregunta por qué se burlan de la obra.

Una de las estudiantes la llama, pero ella no la oye, está ayudando a otro grupo. Las estudiantes comentan entre ellas y parece que ya resolvieron su duda y no insisten en llamar a la profesora. Cuando la profesora termina con el grupo con el que estaba, va al grupo que la había llamado, las estudiantes se aseguran de que han hecho bien la lectura.

Ella no les da las respuestas, las invita a que reflexionen y si es el caso a que releen.

Uno de los grupos se corrió porque estaban muy apeñuscadas, debajo del puesto de una de las estudiantes del grupo el desorden y la basura quedó al descubierto; así que, la hizo recogerlo.

Antes de que se termine la clase (dos minutos antes) las hace parar el trabajo para decirles que van a parar, que deben responder las preguntas mientras leen, que deben copiar las preguntas en el cuaderno. Luego les dice que organicen el salón como estaba y que continúan mañana.

Nota de campo 17 de abril de 2013

Séptimo b

La clase empieza haciendo que las estudiantes se organicen y estén sentadas en sus puestos. Cuando están sentadas les dice que hoy van a trabajar en parejas buscando en el diccionario las palabras que anotaron ayer en el tablero. Además, les dice que de tarea tienen que leer la segunda...

El trabajo lo deben hacer con las mismas parejas con las que hicieron el otro trabajo. Las palabras que tienen que buscar con parte de la obra que está leyendo: “Romeo y Julieta”.

Cuando las niñas ya están organizadas les pregunta que es lo que tienen que hacer, una de las estudiantes señala la hoja en la que tiene anotadas las palabras, entonces la profesora le hace muecas para que hable, entonces ella hala y dice lo que tienen que hacer. A la estudiante se le olvida decir algo entonces la profesora pregunta que más tienen que hacer y otra estudiante dice que tienen que escribir frases con las palabras.

Es claro que ella es quien manda, si ella dice algo, se hace. Hay oportunidad de dialogar pero ella es quien tiene la última palabra.

Se les permite a las estudiantes usar sus celulares para que busquen las palabras.

Ayer las estudiantes miraron rápidamente las escenas de la obra e identificaron algunas palabras que eran desconocidas para ellas; intentaron de acuerdo con el contexto y la posición en el discurso saber si se trataba de un verbo, un sustantivo...

La idea es que las estudiantes adquieran nuevo vocabulario. La idea de hacerlas escribir una frase con cada palabra, busca que ellas puedan recordar el significado de cada una.