

LA ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ANEP-UDELAR: LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Laura Masello

laumasello@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

Gabriel Díaz Maggioli

diaz_g@ort.edu.uy

Universidad ORT, Uruguay

RESUMEN

En el marco del Posgrado mixto ANEP-UDELAR (Especialización y Maestría) en Enseñanza de lenguas extranjeras, existe un espacio curricular común orientado a la formación en investigación de los estudiantes que se inscriben en sus cuatro Menciones: Francés, Inglés, Italiano y Portugués. Los profesores a cargo de dicho seminario reflexionan en el presente trabajo sobre la experiencia de formar a nivel de posgrado a quienes no contaron con esa preparación en el nivel de grado. Luego de describir en profundidad la lógica de diseño del seminario, realizan una apreciación de las temáticas de interés de los participantes, abordan nudos críticos en la formación y fundamentan las opciones metodológicas adoptadas. Finalmente proponen recomendaciones de cara a futuros cursos de investigación de este posgrado para el nivel Maestría.

Palabras clave: investigación, formación, posgrado, lenguas modernas.

THE GRADUATE DIPLOMA AND MASTER'S IN LANGUAGE TEACHING BY ANEP AND UDELAR: EDUCATING FUTURE RESEARCHERS

ABSTRACT

Within the framework of the ANEP-UDELAR Joint Postgraduate Program (Specialization and Master's) in Foreign Language Teaching, there is a common curriculum focused on providing research training to students enrolled in its four specializations: French, English, Italian, and Portuguese. In this article, the faculty in charge of this seminar reflect on the

experience of training students at the postgraduate level who had not acquired research literacy at the undergraduate level. After an in-depth description of the seminar design logic, they assess the research topics of interest to the participants, address critical issues in their training, and justify the chosen methodological approaches implemented. Finally, they propose recommendations for future research courses at the Master's level within this postgraduate program.

Key words: research, training, postgraduate, modern languages.

La formación de posgrado en el área de Lenguas. Antecedentes y proceso de elaboración e implementación de este posgrado

El área de la enseñanza de lenguas tiene una peculiaridad que comparte con pocas otras en el mundo académico: la constante necesidad, exigida a quienes a ella pertenecen, de demostrar la legitimidad de su espacio entre las demás áreas disciplinares que cuentan con una inserción institucional más asentada. A ello se suma que, sobre el tema de las lenguas y sobre su enseñanza, los no especialistas opinan tanto como los especialistas en la medida en que todos nos expresamos en una o más de una lengua y que enseñarle una lengua a otro debe ser de las prácticas más antiguas desde que existe el ser humano. Más allá de esa situación casi cotidiana y volviendo al ámbito educativo, en el caso de Uruguay sabemos que el propio sistema permite que algunas disciplinas, como la que nos ocupa, estén a cargo de personas sin formación específica.

Se alimentan así representaciones y creencias, compartidas a menudo por las propias comunidades académicas, que no siempre contribuyen a la legitimación de esta área. Existe un acuerdo general sobre la importancia de la profesionalización de los docentes de todas las disciplinas y la necesidad de asegurar su formación inicial. En el caso de los futuros docentes de lenguas, en el ámbito público esta preparación se realiza en Uruguay en institutos de educación superior de carácter terciario no universitario, dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP¹) y destinados a actuar en la enseñanza inicial, primaria, media y técnico-profesional, al igual que es el caso en las demás materias que forman parte de los planes de estudio de ese subsistema. Ahora bien, como su nombre lo indica, la formación inicial es un buen punto de partida, un primer escalón que debe consolidarse también mediante una formación permanente bajo la forma de cursos de actualización y una formación más profunda que solo un posgrado puede aportar.

La formación universitaria de posgrado juega un papel fundamental en ese proceso en la medida en que, siendo la investigación la base de sus actividades de enseñanza, este tándem asegura la articulación entre las teorías y las prácticas y con ello la renovación de los saberes. La frecuentación de dicho ámbito ofrece al profesor los recursos para que pueda determinar cuáles son sus objetivos, reflexionar sobre la mejor metodología que podrá adoptar o adaptar, orientarse hacia la especialización que prefiera, proponer y dirigir sus propios proyectos de investigación. ¿Cuáles son esos recursos? La revisión de su experiencia en diálogo con la historia de la disciplina, una puesta a punto del estado del arte en el área, el diálogo con otras experiencias, la confrontación de las prácticas con las contribuciones teóricas y sus categorías de análisis (Garrido *et al.*, 2000), la problematización de los resultados y del proceso en sí mismo. Es por esa razón que en gran parte de las instituciones de enseñanza de nivel superior se exige al cuerpo docente que posea como mínimo una formación de nivel de Maestría. El posgrado es el espacio en el que podrá integrarse a grupos de investigación que trabajan de acuerdo con los criterios de la comunidad científica, en la medida en que la vida académica tiene sus mecanismos de validación mediante los cuales todos los trabajos son sometidos a la evaluación por pares y especialistas independientes y también a otras disposiciones que garantizan la calidad y la pertinencia. A ello debe agregarse que la inserción en el medio académico universitario enriquece a la comunidad educativa en la que ejerce ese docente y en la que podrá socializar los conocimientos elaborados por él mismo.

En contraste con la realidad universitaria, en la formación en educación uruguaya actual no existe un énfasis claro en la investigación. Si bien existe un curso anual de Investigación Educativa a nivel de grado, el mismo informa sobre la investigación más que forma investigadores. Cabe agregar que desde la conformación del llamado *Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación* (CFE, 2018), se establecen para los docentes del subsistema tres áreas de injerencia: docencia, investigación y extensión. En el caso de la investigación y extensión, ambas actividades se han venido desarrollando, hasta el momento, de manera discreta a través de programas específicos de apoyo a estas acciones pero no han logrado derivar, aún, en contribuciones significativas para el campo disciplinar. Al respecto, el documento referenciado acota las conclusiones de una consultoría relacionada a la investigación en el Consejo de Formación en Educación (CFE, 2018) en la cual se concluye que

Entre las debilidades señala la existencia de una enorme dispersión y heterogeneidad de temáticas y esfuerzos, escasos o relativos vínculos entre los Departamentos

Académicos y los Institutos de formación, que existen pocas líneas de investigación que agrupen la producción de conocimiento, que en general existen pocos equipos de investigación consolidados y que hay dificultades para realizar una evaluación de la “calidad” de las investigaciones (CFE, 2018, p. 15).

Asimismo, los docentes de los niveles de educación primaria y secundaria tampoco frecuentan la literatura que reporta hallazgos de investigación (Paran, 2017). A modo de ejemplo, en un estudio realizado en 2008 sobre el acceso a la investigación por parte de profesores de inglés como lengua extranjera a nivel internacional, Borg (2009) reporta que solamente un 15,6% de los profesores investigados consulta hallazgos de investigación en forma regular como forma de mejorar sus prácticas. Esta realidad tiene sentido pues, hasta el momento, a los docentes de primaria y secundaria no se les exige familiarización con actualizaciones en investigación, ni tampoco se les brindan recursos para acceder a las mismas (en términos de tiempo y dinero). Estos resultados internacionales podrían extrapolarse a la realidad uruguaya también, en la que las labores de extensión e investigación no están claramente delimitadas dentro de la carga horaria docente y se prioriza, por lo general, la enseñanza sobre las otras actividades (CFE, 2018).

Por ello, la realización de una Especialización y Maestría orientada específicamente a docentes de lenguas extranjeras presentes en el Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo adquiere relevancia ya que acerca a muchos colegas a desarrollos recientes importantes en el campo disciplinar con los cuales, de otra forma, no tendrían oportunidad de familiarizarse.

La Especialización y Maestría objeto de análisis en este capítulo es una iniciativa conjunta de la Universidad de la República (UDELAR) y la ANEP, cuyo proyecto nació en 2009 y cuyo proceso recién llegó a buen puerto a fines del año 2021 para su implementación en el bienio 2022-2023 en modalidad virtual. Entre los antecedentes de posgrados desarrollados por la UDELAR en el área de la didáctica de las lenguas extranjeras debe mencionarse la Especialização no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, llevada a cabo en dos ediciones (1994-1995 y 2003-2005) y la Especialización en Enseñanza de Lenguas Mención Portugués Lengua Extranjera (PLE) y Mención Español Lengua Extranjera (ELE), implementada igualmente en dos ediciones para la Mención ELE (2016-2018 y 2022-2023). El presente posgrado fue elaborado sobre la base del convencimiento de que los profesores en nuestras sociedades no solo son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo sino sobre todo constructores del área disciplinar y motores de su evolución.

Como expresa el propio plan de estudios, “la presente propuesta de posgrado en enseñanza de lenguas extranjeras busca formar masa crítica y recursos humanos especializados” (ANEP-UDELAR, s/f, p. 4) en “una instancia de profundización teórico-metodológica y una oportunidad para formar investigadores en un área hasta el momento poco explorada” (*op. cit.*). Efectivamente, los docentes deberían ser protagonistas de esa construcción, y por lo tanto de la producción de conocimiento que de ella resulta y que hace avanzar el campo científico. Tal visión debería subyacer al ejercicio profesional de los docentes de todas las disciplinas para no quedar limitados a actuar como simples reproductores de manuales o, si se desempeñan en la formación de formadores, a repetir teorizaciones formuladas por investigadores que consideran alejadas de su *métier* y de su día a día cuando en realidad pueden participar de manera activa en esas reflexiones. Es importante deslindarse de ciertas simplificaciones que consisten en buscar en la formación solo conocimientos técnicos o recetas para aplicar a situaciones de enseñanza y empoderar a los docentes con las herramientas necesarias para que reflexionen sobre sus prácticas de aula y las mejoren.

Podemos entonces retomar la pregunta que plantea Celani (2010), cuyos trabajos abordan la problemática de la formación de los profesores:

Como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência formada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permita a tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas? (Celani, 2010, p. 57).

La investigación contribuye entonces a la formación de los profesores pues establece una relación dialógica basada sobre la reflexión continua y compartida, individual y colectiva, sustentada por la innovación, el perfeccionamiento y, sobre todo, la apropiación de los conocimientos para la producción de saberes originales. El docente-investigador no es un consumidor-reproductor de lo que hacen otros, se vuelve coautor y autor él mismo. Acordamos con Paran (2017) que

el problema no es que la investigación no sea relevante para los docentes de aula, sino que nosotros –tanto los docentes como los investigadores– hemos fallado en mantener un diálogo en torno a nuestras actividades. Lo que es peor, hemos tomado estas dos formas de saber y las hemos contrapuesto. En lugar de trabajar con los docentes (y aspirantes a docentes) sobre ambas formas de acceso al conocimiento (es decir, experiencial-pragmática e informada por investigaciones) corremos el peligro de

rechazar evidencias a priori y priorizar la experiencia por sobre la intuición. Como resultado tendríamos entonces que la docencia se convirtiese en la mera transmisión de creencias y prejuicios auto-perpetuados y basados en una experiencia que nunca es examinada (Paran, 2017, p. 506).

Lógica de diseño del seminario. Opciones metodológicas adoptadas y su fundamentación

Es en este marco complejo y multifacético que se diseñó e implementó el seminario “Investigación en enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras” como espacio introductorio a paradigmas y tradiciones de investigación en ese campo disciplinar. Con un total de noventa horas académicas, la propuesta se desarrolló en forma virtual, con seis instancias sincrónicas a través de la plataforma Zoom e instancias asincrónicas a través de foros y tareas en la plataforma de gestión de aprendizajes Moodle. El seminario fue dictado en lengua española para todas las menciones. Inicialmente se contó con 113 inscriptos que participaron del seminario, habiendo finalizado un total de 98 participantes, 11 de ellos no aprobados. Antes de comenzar el seminario, se entregó a los estudiantes un detallado programa en el cual se consignaron, entre otras informaciones relevantes, los contenidos a abordar. Los mismos fueron organizados en seis módulos consecutivos, a saber:

- Módulo 1 – La investigación en el marco de las Lenguas Extranjeras (LE) como campo disciplinario.
- Módulo 2 – De la práctica reflexiva a la teorización sobre la propia práctica. Aspectos éticos involucrados en la investigación con seres humanos.
- Módulo 3 – Tipos de investigación. Enfoques, paradigmas y tradiciones. Metodologías cualitativa y cuantitativa. Métodos combinados.
- Módulo 4 – Etapas de una investigación, su relevancia y criterios de rigor académico.
- Módulo 5 – Análisis de publicaciones de avances y proyectos de investigación.
- Módulo 6 – Pautas y modelos para la redacción de anteproyectos, pre-proyectos y avances de proyectos de investigación.

Tomando como punto de partida que dicho seminario no solamente debía aportar a la construcción de una competencia investigadora a nivel de posgrado sino también apoyar la construcción del discurso profesional relacionado con la investigación, se propuso organizar el seminario a partir de una configuración de diseño retrospectivo (McThige y Wiggings, 2007). Ya que se propone a la investigación como una forma de extensión de la competencia

didáctica de los docentes (Díaz Maggioli, 2017), el diseño retrospectivo aportó un elemento organizador y cohesionador del diseño curricular del seminario. Esta modalidad de organización, desarrollo y gestión curricular comienza con la elaboración de un claro perfil de egreso de la instancia formativa que dé cuenta de los aprendizajes a través de desempeños reales relacionados con los contenidos abordados.

Es así que, una vez establecidas las metas de aprendizaje, se construye una tarea de desempeño final, la cual tiene por objeto habilitar la evaluación de la apropiación de los aprendizajes esperados entendidos como competencias, definidas desde una perspectiva sistémica como “procesos complejos de desempeño generales con idoneidad y ética, que articulan saberes desde el proceso metacognitivo” (Aldana de Becerra y Ruiz, 2010, p. 15). En este marco, la evaluación es auténtica en tanto rescata conceptos, habilidades y disposiciones que hacen al desempeño experto, sin crear situaciones artificiales que priorizan lo conceptual de lo procedimental y actitudinal.

Este tipo de evaluación se consideró pertinente en tanto el objetivo del seminario fue el desarrollo de una *competencia* en los participantes para lo cual resulta necesario involucrarlos en desempeños reales, siendo además la evaluación sumativa que recomiendan teóricos de la enseñanza basada en competencias (Tobón *et al.*, 2006). La misma incluyó primeramente el poder delimitar un área del desempeño de los docentes de lenguas extranjeras en la cual profundizar a través de un rastreo bibliográfico sobre el estado de la cuestión. Una vez decidido el ámbito a investigar, resultó pertinente familiarizar a los participantes con paradigmas, tradiciones y metodologías de investigación en lenguas extranjeras para que pudiesen generar un pre-proyecto de investigación relevante, el cual constituyó la tarea de desempeño final. Nótese que no fue requisito para la aprobación del seminario el desarrollar el proyecto en campo. Esta decisión se tomó por motivos prácticos, dado que las autorizaciones de la entrada a territorio para la realización de trabajo de campo demoran entre tres y seis meses, lo que quedaba fuera del rango temporal del seminario. Por lo tanto, y dado que este era de corte introductorio, se buscó desarrollar principalmente la capacidad para la elaboración de un marco lógico que diera cuenta de un futuro proyecto de investigación relevante respecto a la realidad de los docentes. Este podría retomarse como pre-proyecto final del Diploma o como base para la elaboración del proyecto de tesis del tramo Maestría.

Una vez definida y diseñada la tarea de desempeño final (pre-proyecto de investigación) se construyó la pauta para la evaluación de la misma y, a partir de ambas se construyó el recorrido del seminario desde el fin hacia el principio. Se delimitaron tareas de

desempeño clave intermedias que proporcionaron oportunidades para la evaluación formativa durante la totalidad del seminario, a la vez que constituyeron oportunidades para que los estudiantes fueran evidenciando su apropiación de la competencia de investigación. Se propusieron seis tareas clave intermedias. La primera consistió en el análisis de un artículo e identificación de paradigma, tradición y método de investigación. La segunda tarea llevó a los participantes a seleccionar, formular y fundamentar un tema de investigación y definir si este requería la aplicación de metodologías cuantitativas, cualitativas o de métodos combinados. La tercera tarea involucró a los participantes en la construcción de un marco teórico sobre el “estado del arte” en relación con el tema seleccionado. La cuarta tarea requirió que los participantes completaran una ficha de análisis de uno de los artículos seleccionados dentro del corpus teórico relevado y que luego realizaran la lectura de la contribución de un colega y comentarios sobre el proceso hasta ese momento. Esta tarea en particular actuó como articuladora de las tareas siguientes al proporcionar a los participantes la oportunidad de evaluar a sus pares, a la vez que promovió la autoevaluación. La quinta tarea consistió en el esbozo de un plan de investigación que incorporara lo trabajado hasta el momento, así como la justificación de todas las decisiones tomadas. La sexta tarea consistió en el desarrollo de un pre-proyecto de investigación y constituyó la tarea de desempeño final sumativa.

Para acreditar el seminario, se ponderaron los puntos de la calificación final en cuatro bandas porcentuales relacionadas con todas las actividades de enseñanza y aprendizaje del seminario:

- Contribución a los foros de discusión – 20% de la calificación final.
- Realización de las tareas propuestas en el seminario – 20% de la calificación final.
- Participación activa en las instancias sincrónicas – 20% de la calificación final.
- Pre-proyecto de investigación – 40% de la calificación final.

En el programa entregado al comenzar el seminario, se detallaron también todos los instrumentos de evaluación formativa y sumativa a utilizar durante el mismo. Es así que los participantes tuvieron acceso desde el primer día a las rúbricas utilizadas para evaluar sus contribuciones a foros, su participación en instancias sincrónicas, y la evaluación de la tarea de desempeño final. Asimismo, se completó el programa con herramientas de apoyo a los estudiantes, las cuales incluyeron el establecimiento de un foro de consultas, apoyos para la detección del plagio y autoplagio, herramientas digitales para la elaboración de citas y referencias y herramientas para la realización de revisiones ortográficas, gramaticales y de

estilo en las cuatro lenguas (francés, inglés, italiano y portugués), en la medida en que los trabajos finales debían ser escritos en la lengua correspondiente a la mención cursada.

Durante las sesiones sincrónicas se alternó la exposición por parte de los docentes a cargo del seminario con presentaciones grupales de los participantes. Cada sesión desarrollada por los participantes incluyó una devolución sobre lo presentado, primero por parte de sus pares y luego por parte de cada uno de los docentes. Este tipo de intervenciones reforzó aún más el proceso de conceptualización de los participantes sobre investigación y actuó como andamiaje de sus producciones para cada módulo. Los docentes a cargo también proveyeron de retroalimentación formativa a cada participante a través de respuestas individuales a sus contribuciones en foros y tareas virtuales.

Para la construcción de las instancias interactivas del seminario, se utilizó como organizador de la actividad de aula el modelo MEDIAR (Díaz Maggioli, 2023), que presenta una aproximación desde la teoría a la docencia en formación en educación. Es así que se involucró a los participantes en la exploración de sus creencias y saberes sobre investigación, se dirigió su atención a aspectos clave del seminario a través de la problematización de situaciones de investigación, se proveyeron varias formas de andamiaje para la construcción individual de la competencia de investigación y se puso la misma en juego a través de tareas de desempeño intermedias claras y orientadas a apoyar la tarea de desempeño final. Esta perspectiva desde la pedagogía de la formación en educación buscó posicionar a los participantes no como técnicos en investigación sino como intelectuales transformadores de su realidad por medio de la investigación y se caracterizó por promover:

- a. La formación situada y contextualizada sobre investigación.
- b. Un enfoque pedagógico que promoviera no solo el *saber*, sino el *saber ser*, el *saber hacer*, y el *saber qué y por qué hacer*.
- c. Una concientización de los participantes sobre sus creencias previas y prejuicios respecto a la investigación.
- d. Un abordaje a partir de las creencias, máximas y teorías personales de los docentes como base para la construcción del “saber investigador”.
- e. Un tipo de interacción durante el seminario orientado a poner en práctica la teoría, a la vez que se teoriza la propia práctica.

Durante el desarrollo del seminario no se encontraron dificultades para la implementación de la propuesta pedagógica ni para la académica. La evaluación del seminario por parte de los participantes fue positiva en la totalidad de los casos; solamente varió el nivel de satisfacción en relación con el desempeño alcanzado por cada uno de ellos.

Esto no implica necesariamente que los participantes no hayan encontrado dificultades en aspectos específicos abordados durante el seminario. Una dificultad inicial que se planteó en las cuatro menciones fue la delimitación del campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Muchos de los participantes optaron, inicialmente, por abordar la investigación desde diversas ramas de la Lingüística, tales como la Lingüística Aplicada o la Sociolingüística. Sin embargo, los objetivos del seminario fueron claros en tanto lo que se pretendía era una exploración y construcción del saber didáctico a través de la investigación y no la comprobación de hipótesis ya desarrolladas por otros investigadores o que escapaban al ámbito específico de la enseñanza de lenguas.

A continuación analizaremos, como insumo relevante, la selección del tema de investigación por parte de los participantes.

Principales líneas surgidas a partir de los intercambios sincrónicos y de las tareas

Las dificultades experimentadas por los participantes a la hora de delimitar un tema de investigación pusieron de relieve el hecho de que los cursos completados hasta el momento no habían logrado dar cuenta del énfasis principal de este programa de posgrado, es decir, la reflexión y el análisis de prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en lenguas extranjeras.

A partir del análisis de los pre-proyectos de investigación recibidos, se pueden distinguir cinco énfasis en la selección del tema de investigación. En varios casos, algunos temas fueron sugeridos por más de un participante, por lo cual los presentaremos reunidos en categorías. Como es posible apreciar, finalizado el seminario, algunos aún no están presentados con la formulación adecuada.

Entre las áreas de estudio que mayor interés despiertan en los estudiantes, en particular y por razones previsibles en la Mención Portugués, se encuentra la temática de la frontera y la coexistencia que allí se da entre el español y el portugués, con varios trabajos mayormente colectivos (de grupos de dos a cuatro estudiantes) propuestos en las tareas intermedias. No es ajena a esta preferencia la presencia en este posgrado de varios docentes que trabajan en distintas localidades de esa extensa zona de Uruguay y que, en algunos casos, ya venían reflexionando sobre su situación lingüística. Tal como se desprende de la lista de las 13 propuestas individuales finalmente presentadas, debe señalarse la fluctuación conceptual y terminológica empleada por estos docentes en ejercicio para referirse a las nociones sociolingüísticas involucradas y las carencias en el manejo bibliográfico que, cuando se manifiesta, resulta limitado a algunas referencias a trabajos locales:

- “¿Qué impacto tiene la enseñanza del portugués en la zona de frontera?”
- “La relevancia de la enseñanza del portugués desde los niveles iniciales en zona de frontera”
- “DPU (Dialectos del Portugués del Uruguay). Diversidad lingüística y contextos educativos, estigmatización”
- “El bilingüismo en regiones de frontera y su influencia en la adquisición del portugués como segunda lengua”
- “Actualidad de la Enseñanza del portugués en escuelas de frontera del Chuy”
- “¿Cuál es la visión que tienen los estudiantes sobre la relación entre la oralidad y la escritura de portugués en la frontera?”
- “¿Cómo influye el uso del PDU (portugués del Uruguay) dentro de la comunidad escolar en la falta de interés por usar las lenguas formales: español y portugués?”
- “Los programas para la enseñanza del portugués y su adecuación a las escuelas de contextos de frontera”
- “Portugués del Uruguay como lengua materna: ¿problema u oportunidad?”
- “El proceso de escritura de la segunda lengua (portugués) en primer ciclo de educación primaria en escuelas de frontera”
- “El Programa de Portugués como contenidos curriculares en Primaria en regiones de frontera (Rivera): ¿cuáles son las repercusiones y resultados?”
- “Afectación de la dislexia sobre el grado de aprendizaje del portugués como L2 en contexto fronterizo”
- “¿Cómo mejorar las prácticas de oralidad y escritura en las clases de portugués en la zona de frontera? ”

Como consecuencia de los cambios implementados durante la pandemia y tal como ha ocurrido en todos los sistemas educativos afectados por esa situación, surge la inquietud por el uso de las TIC en la presente etapa post COVID-19, siendo este un tema común a tres de las Menciones (Inglés, Italiano y Portugués), como queda reflejado en los 9 pre-proyectos presentados:

- “El celular como herramienta para el aula de inglés como lengua extranjera”
- “Percepciones del alumnado adulto post pandemia sobre el aprendizaje de lengua italiana mediada por el uso del teléfono móvil”
- “Desmotivación de docentes en la formación en las TIC”

- “¿Las nuevas tecnologías son utilizadas en la clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras como un recurso que facilita la enseñanza y potencia el aprendizaje? ¿Se los considera una estrategia de enseñanza? ¿Cuáles son esos recursos?”
- “Las percepciones de los estudiantes del profesorado de portugués semi presencial sobre los foros como mediación pedagógica: alcances y limitaciones”
- “Cómo influye el uso de la tecnología en el interés por el aprendizaje de una segunda lengua”
- “Integración de la tecnología en el aula de ciclo básico de educación secundaria en Uruguay”
- “¿Cómo diseñar una plataforma digital que permita generar aprendizaje significativo en alumnos de 6 año escolar de la modalidad Tiempo Extendido, cuyo contenido sea capaz de integrar los conocimientos alcanzados del portugués LE a los demás talleres?”
- “Uso del celular en el aula de Inglés”

Le sigue en orden de predilección la preocupación por la motivación y por la participación, con 8 propuestas (correspondientes a 11 estudiantes) que surgen de la Mención Inglés, a raíz de las experiencias vivenciadas especialmente en la enseñanza a alumnos de nivel secundario que ya traen conocimientos de la lengua y no parecerían demostrar interés en retomar o profundizar su estudio:

- “Participación estudiantil en sus procesos de aprendizaje”
- “Motivación y estrategias de aprendizaje”
- “Rechazo/negación hacia el aprendizaje de la L2, en este caso, inglés”
- “Aparente desmotivación y ausentismo del alumnado de cuarto año de educación secundaria”
- “Los estudiantes avanzados de inglés en el aula: percepciones e intereses en el aprendizaje de lenguas extranjeras”
- “La oralidad del idioma inglés en los estudiantes, teniendo en cuenta el factor interno relacionado a la personalidad: extroversión e introversión”
- “Falta de interés en los alumnos / Rol del sistema educativo en la vida de nuestros alumnos”
- “¿En qué medida las distintas estrategias lúdicas llevadas a cabo en el aula contribuyen a fomentar la motivación extrínseca en el aprendizaje de una segunda lengua en alumnos de primer año del liceo?”

Emparentado en algunos aspectos con el tema anterior y también particularmente en el marco de la Mención Inglés, en 8 tareas (correspondientes a 10 estudiantes) se plantea el trabajo con la escritura en todos los niveles, desde el bachillerato hasta la educación primaria; en este último caso interesa asimismo la relación con la escritura en la L1:

- “Desarrollo de la escritura en inglés en enseñanza secundaria (ciclo básico y bachillerato) - dificultad en desarrollar la escritura en inglés en enseñanza secundaria”
- “Producción escrita en la segunda lengua”
- “La influencia de la adquisición de la L1 en la escritura de la L2”
- “Cómo influye la L1 en el desarrollo de la macrohabilidad escritura de la L2 en niños de primer año de primaria”
- “El proceso de adquisición simultánea de la lectoescritura de inglés y español en los alumnos de primer año de un colegio inglés de Montevideo”
- “Bajo rendimiento en la producción escrita a nivel de bachillerato”
- “¿Existe coherencia entre las producciones escritas que los docentes exigimos a los alumnos realizar y las producciones escritas que ellos realizan habitualmente?”
- “La preescritura como actividad fortalecedora de las prácticas escritas para primer año de bachillerato. Materiales diseñados por docentes en nuestro país”

Finalmente, en este registro no exhaustivo, podemos señalar la atención prestada al desarrollo de la oralidad, en particular en las Menciones Inglés e Italiano, con 6 trabajos (correspondientes a 7 estudiantes):

- “¿Cómo ayudar a los alumnos de 1° y 4° año de secundaria a potenciar su desempeño oral en el salón desde su perspectiva?”
- “La centralización del discurso en el docente y la producción del alumno en clases de inglés presencial en Educación Primaria de Uruguay”
- “El desarrollo de la producción oral en estudiantes de primer año de bachillerato”
- “Oportunidades para practicar la oralidad presenta el docente de un grupo de 6to año de primaria pública”
- “Producción oral de los alumnos y el uso de herramientas informáticas (foros) como instrumento para lograr mejores resultados en alumnos de primaria (segundo ciclo) y cómo influye la intervención docente.”
- “La producción oral en grupos de profundización de italiano”

Mencionaremos a continuación las demás temáticas presentadas, acompañadas entre paréntesis por el número de estudiantes que las eligieron y las Menciones correspondientes:

estrategias de enseñanza (6, Inglés e Italiano), evaluación (5, Inglés y Portugués), material didáctico (5, Inglés, Italiano y Portugués), lengua 1 (5, Inglés), comprensión lectora (4, Inglés y Portugués), extraedad y heteronormatividad (4, Inglés e Italiano), formación docente (3, Italiano y Portugués), fines específicos (3, Inglés), inclusión (3, Inglés) competencia comunicativa (2, Inglés y Portugués), léxico (3, Francés), representaciones y creencias (2, Francés e Inglés), estrategias de aprendizaje (2, Inglés), pandemia (2, Inglés y Portugués), Celpe-Bras (1, Portugués), centros de lenguas extranjeras (2, Italiano y Portugués), gramática (2, Inglés), adquisición (1, Inglés), factores emocionales (1, Portugués), fonética y fonología (1, Portugués), interculturalidad (1, Inglés), lengua franca (1, Inglés), lusofonía (1, Portugués), migrantes (1, Portugués), nuevo currículum y competencias (1, Inglés), plan 94 (1, Inglés), tareas lúdicas (1, Portugués).

De las temáticas seleccionadas por los participantes surge, en primer lugar, una preocupación por aspectos sociolingüísticos, en particular en lo que refiere a la enseñanza del Portugués. Aparece claramente demarcada el área de la diglosia y de la realidad de las lenguas fronterizas y en contacto. Sin embargo, el abordaje didáctico de la enseñanza del Portugués a estas poblaciones no se enfatiza demasiado y se prioriza la réplica de investigaciones ya realizadas y publicadas al respecto.

Esta situación se repite en otras propuestas de pre-proyectos, en las cuales aparece marcadamente el énfasis de cada lengua en los programas de nivel de grado. Mientras que en Portugués se enfatizan los aspectos sociolingüísticos en la formación inicial, en Francés, Inglés e Italiano el abordaje de la Lingüística se da en forma más general, priorizándose la didáctica por sobre otras ciencias del lenguaje. Solo a modo de ejemplo, podemos señalar que en el Plan 2008 Nacional Unificado de Formación Docente (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2007) existen tres cursos anuales de Lingüística en el Profesorado de Portugués, mientras que en el de Inglés solamente existen dos y en los Profesorados de Francés e Italiano, solamente uno.

Es así que aparece en segundo lugar una preocupación por la incorporación de la tecnología a la enseñanza de lenguas extranjeras. Se asume que dicho énfasis surge de las dificultades que experimentaron los participantes durante la epidemia del COVID-19 en lo que respecta al uso de esas herramientas para la docencia, hecho al que hicieron referencia muchos de los participantes durante las instancias sincrónicas del seminario.

Finalmente, aparecen como preocupaciones la expresión y la comunicación oral y escrita, tanto en lo que refiere a la atención a poblaciones diversas como al desarrollo de las

destrezas de comunicación interactiva y presentacional en cursos regulares en todas las lenguas.

Si se comparan estas preferencias con las agendas de investigación en lenguas extranjeras a nivel internacional, se observa una ausencia de temas actuales que impactan al campo disciplinar. Tal es el caso del énfasis en la intercomprensión (Andrade y Pinho, 2003; Andrade y Araújo e Sá, 2008; Bonvino, 2015; Calvo del Olmo y Erazo Muñoz, 2019) o del énfasis en la pedagogía translenguaje (García *et al.*, 2017; Othegui *et al.*, 2018). Estos dos temas de desarrollo pedagógico específico del campo disciplinar están conformando una agenda contemporánea del mismo a nivel internacional y regional.

De todas formas, la selección de temas de investigación por parte de los participantes en este seminario podría considerarse indicadora de las debilidades y fortalezas del campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación pública del país. Al mismo tiempo, de llevarse a cabo estos proyectos de investigación –tanto a nivel de especialización como de maestría– se estaría contando con una fuente empírica importante sobre el estado del arte en la educación lingüística en Uruguay.

Construcción de la competencia de investigación. Fortalezas y debilidades

El seminario descrito en este artículo buscó el desarrollo de una competencia muy específica en los docentes participantes: la competencia que les permitirá profundizar en la comprensión de sus prácticas de enseñanza y el impacto de las mismas en el aprendizaje de sus estudiantes por medio de la investigación de aula llevada a cabo por docentes que son, a la vez, investigadores. Ya en 1998 Freeman indicaba la dificultad que tal configuración implica al decir que

[la denominación] docente-investigador es una historia de dos sustantivos unidos por un guión; el convertirse en docente-investigador significa trabajar en los límites de ese guión. Como sustantivos, son asimétricos e incluso lógicamente desiguales. El “docente” es una persona y la “investigación” es un proceso. Unir estos dos términos por medio de un guión logra varios propósitos: crea una persona-proceso, lo que sugiere que la parte docente adquiere agencia sobre el proceso de investigación, el cual es radicalmente diferente del proceso de enseñanza (Freeman, 1998, p. 5).

Asimismo, al ser este un seminario introductorio al campo de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, conlleva la condición de tener una dimensión exploratoria a la vez que pragmática para los participantes. Se establece entonces una dialéctica entre dos roles diferentes: uno ya construido y uno en proceso, o emergente.

Por ello, es de esperar que el proceso emergente se caracterice más por debilidades que por fortalezas. Sin embargo, el valor que tiene esta instancia es traer las debilidades al centro del proceso de desarrollo de la competencia para poder confrontarlas y, en futuras instancias de formación a nivel superior, poder superarlas.

¿Cómo ha sido ese camino de construcción de la competencia de investigación desde que planteamos las primeras preguntas al inicio del seminario hasta la elaboración del trabajo final? Hemos reunido algunas constataciones a partir de los resultados de las distintas instancias de la evaluación formativa en torno a aspectos clave de este trayecto, que presentamos a continuación.

Concepciones iniciales sobre investigación

Para abordar este proceso resulta imprescindible conocer las representaciones y preconceptos que traen consigo los participantes, tal como surge de los resultados del cuestionario exploratorio inicial, compuesto por cuatro preguntas de libre respuesta en el Foro: ¿Qué es investigar?; ¿Qué le puede aportar al docente la investigación?; ¿Qué posibilidades y límites tiene el docente como investigador?; ¿Qué puede aportar a la profesión la investigación en el aula?

Las respuestas recibidas incluyeron desde aproximaciones intuitivas (“Investigar es como indagar, analizar y aprender sobre un objeto de investigación x”; “Acción natural de las personas; nosotros estamos continuamente investigando tratando de aclarar, resolver, explicar y solucionar problemas que se nos presentan”) hasta definiciones sustentadas en lecturas (“Tamayo (1994) define la investigación como ‘un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento’”; “Investigar es una acción que permite llegar hacia lo que se quiere conocer y crear. Es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a juicio público y a comprobaciones empíricas de donde se pueda decidir su adecuación a la realidad (Rudduck y Hopkin, 1993. Citado por Chacín y Briceño, 1995)”.

En términos generales, el énfasis en este primer abordaje de los participantes se centró en la investigación como parte de la labor de la Lingüística Aplicada y no como parte de la Didáctica de las Lenguas-Culturas. Los participantes tampoco lograban diferenciar entre investigación básica y aplicada. Las nociones de investigación más frecuentemente adoptadas inicialmente se limitaban a consignar la revisión bibliográfica sobre un tema y a su presentación como resumen. En los encuentros sincrónicos se retomaron esos aportes,

previamente anonimizados, y, en diálogo con los participantes, se fueron extrayendo los conceptos básicos tales como pregunta(s) de investigación, método, metodología, objeto de estudio, etapas de una investigación, proyecto de investigación. Por un lado, encontramos observaciones con cierta elaboración que incluían en algunos casos el uso de citas referenciadas correctamente. Pero también comenzamos a constatar dos de las grandes deficiencias, a menudo naturalizadas en el trayecto profesional de estos docentes y, en algunos casos, muy difíciles de erradicar, debido justamente a que la reflexión crítica y el hábito investigativo no están incorporados. Estas incluyeron la impronta del paradigma reproductivo en la formación docente de grado y, como una posible consecuencia, la falta de conciencia acerca de la gravedad del plagio. A modo de ejemplo, en su respuesta a las preguntas disparadoras mencionadas, varios participantes recurrieron a las primeras entradas encontradas en una consulta rápida por internet y sin citar las fuentes.

1. Selección y presentación del tema

Como en todos los seminarios de iniciación a la investigación, propusimos una serie de tareas escalonadas para proporcionar el andamiaje necesario en este camino de formación. En su realización constatamos problemas en la delimitación del tema, fallas en la formulación del problema como tema, confusión entre presentación del tema e información general, falta de contextualización sobre el tema a investigar. Este tipo de dificultades se reflejan lógicamente en la inadecuada elección de las palabras clave, en cuyo lugar aparecen referencias institucionales o términos sin relación con los conceptos clave que luego se pretende desarrollar. La misma falta de articulación lógica se da asimismo entre la mención a algunos autores o la inclusión de algunas citas y el tema sobre el que se va a investigar. En otros casos, se rellena esta sección con profusa información sin vínculo directo con el tema, como por ejemplo una revisión exhaustiva del surgimiento histórico del concepto de lusofonía o un panorama de las corrientes en Didáctica de Lenguas extranjeras presentado sin apuntes reflexivos que establezcan el nexo con el desarrollo que se hará. En varios casos se constató desde esta sección inicial la confusión entre conceptos básicos, como por ejemplo lengua y lenguaje: “todos los lenguajes varían, es decir, no existe una sociedad o comunicación en la que todos hablan igual”.

2. Construcción del objeto: preguntas, recorte, antecedentes y justificación

Los principales escollos hallados en la presentación de las preguntas de investigación conciernen a tres tipos de formulaciones inapropiadas: preguntas demasiado amplias, de respuesta obvia o ya muy estudiadas (“¿Cuáles son las competencias y habilidades que debería adquirir el estudiante de lengua extranjera en la actualidad?”; “¿Por qué a los adultos

se les enseña diferente que a los preadolescentes y niños?”; “¿Qué rol cumple la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 en educación secundaria?”), preguntas en registro inadecuado (“¿Que [sic] estamos haciendo en el sistema público para prepararlos para el Celpe-Bras?”; “¿Tiene qué [sic] ver la enseñanza de una segunda lengua con la calidad de los aprendizajes académicos en otras áreas?”) y preguntas que esperan respuestas de “Sí” o “No” (“¿Los docentes toman en cuenta los aportes de los estudiantes al momento de planificar?”; “¿Los estudiantes son conscientes de cuáles son sus mejores estrategias cuando leen textos auténticos?”; “¿Deberían existir otras alternativas de lenguas para los estudiantes avanzados en inglés, dentro de la currícula?”).

Por otro lado, la definición del universo a estudiar y la delimitación del recorte requirieron un trabajo de orientación sostenido y recurrente pues constatamos en el primer caso cierta impericia para el deslinde de la muestra (“En la actualidad contamos con diversos alumnos”; “Intentar saber con qué frecuencia los profesores de mi región y algunos de otras regiones usamos este método de enseñanza-aprendizaje”; “Identificar las diferentes estrategias lectoras que utilizan los estudiantes en el 2022”) y, para el segundo punto, una tendencia a mezclar dos o más temas o a centrarse en alguno que no guardaba correspondencia con los conceptos clave elegidos (“Falta de interés en los alumnos/ Rol del sistema educativo en la vida de nuestros alumnos”).

Asimismo, la falta de práctica del género académico en cuestión llevó a la mayoría de los participantes a confundir la sección “Justificación” con la correspondiente a la “Presentación del tema”. El tratamiento de los antecedentes, por lo general, consistió en una mención mínima de algunos trabajos identificados en línea; la revisión bibliográfica se vio luego beneficiada por las observaciones y sugerencias colectivas realizadas durante las sesiones del seminario. Además, en algunos pre-proyectos este componente todavía carece del sustento bibliográfico suficiente y los estudiantes incurren fácilmente en una pretensión de exhaustividad: “Si bien, el tema ha sido investigado tomando en cuenta diferentes aspectos, no se encontró investigaciones que aborden el aprendizaje de léxico en entornos virtuales de aprendizaje”; “Si bien hay varios estudios acerca de la enseñanza y el aprendizaje del italiano, del francés, del inglés y del portugués, la mayoría de ellas abordan tan solo el vínculo con la gramática y las competencias comunicativas”; “no hemos encontrado ningún trabajo que abordará [sic] las percepciones y estrategias usados [sic] por los docentes en zona de frontera para retener a los alumnos en el aula”. Por otro lado, en varios trabajos pudimos comprobar una evolución muy positiva, con descripciones profundas de la motivación para llevarlos a cabo y sustentos teórico-pragmáticos reales.

3. *Presentación del marco teórico*

En este punto se hace más evidente la fuerte incidencia del modelo reproductivo ya mencionado, que deriva en la falta de atención al estado de la cuestión y en el hecho de recurrir solo a trabajos fácilmente accesibles a través de internet. En varios casos esta sección se limita a una mención de obras o autores sin un tejido conjuntivo que le dé sentido. Por lo tanto, salvo muy pocas excepciones, en las tareas entregadas tampoco se comprueba un estudio, como mínimo incipiente, de los autores de referencia en la temática elegida. Este resulta sustituido por el recurso a artículos recientes que, en el mejor de los casos, recogen fuentes primarias sin que en la tarea del estudiante quede reflejada dicha presencia ni menos aún una valoración de su valor científico y posible contribución para el proyecto propio. Debido a ese mismo desconocimiento de los fundamentos y desarrollos básicos del tema elegido, así como a la falta de lectura de la bibliografía correspondiente o incluso de información sobre los autores imprescindibles a consultar, la exposición del marco teórico adolece de insuficiencias e incluso de confusiones en el empleo de algunos conceptos (“¿Es posible que una L2 sea abordada de forma interdisciplinar, en el sistema escolar uruguayo, sin recaer en un mero bilingüismo o traducción?”) o la sustitución de la terminología científica por aproximaciones coloquiales (“el portugués del uruguayo constituye una oportunidad o un problema”; “esa mezcla de los idiomas interfiere directamente tanto en la escritura como en la oralidad”) y de incompatibilidades en el plano epistemológico, en particular entre las fuentes invocadas y conclusiones apresuradas y erróneas (“De esta manera autores como Canale (1983), fundador del abordaje llamado comunicativo, promueven la realización de cursos en que por un lado se promueva el aprendizaje sobre la lengua”).

Varios trabajos presentan un marco teórico demasiado abarcativo que no logra focalizarse exclusivamente en el tema de investigación, acompañado también de un rastreo bibliográfico demasiado general. En otros, se aprecia una revisión bibliográfica pero esta no corresponde al tema anunciado en el título y tampoco fue integrada a la elaboración del pre-proyecto.

Entre los aspectos positivos, podemos destacar en la mayoría de los casos la receptividad a los comentarios, observaciones y contribuciones tanto de los docentes como de los pares, que propiciaron ricos intercambios tanto en los foros como en las clases sincrónicas y llevaron a incorporar no solo literatura nueva sino a modificar o actualizar conceptos tales como los de lengua extranjera, error o interlengua e incorporar otros como los de lengua adicional, multicompetencias y prácticas letradas.

4. *Elección de la metodología y los objetivos*

Una dificultad muy presente sobre todo en las etapas iniciales es la confusión entre metodología de investigación y metodología de enseñanza, como se puede apreciar en el ejemplo siguiente: “Determinar si las oportunidades de práctica de la oralidad presentadas por el docente en un grupo de 6to año de primaria pública fomenta y/o se [sic] favorece el desarrollo de esta habilidad”. Por otro lado, es de prever que se produzcan ciertos desajustes entre nociones que los participantes recién están conociendo y aplicando, como por ejemplo la confusión entre etapas y técnicas metodológicas o la indiferenciación entre los componentes del corpus seleccionado y los aspectos a analizar: “Para a coleta de dados foram selecionados os livros [sic] Valeu 1 - Nível Básico; Inovação – Livro básico, Queremos Falar Português – Volume 1 e a análise de abordagem proposta, a análise de atividades de compreensão e produção oral e escrita nas sequências didáticas”.

En esta etapa de aprendizaje, uno de los mayores escollos es lograr determinar el alineamiento ontológico-epistemológico-metodológico y también es común encontrar una mezcla de elementos, e incluso de terminología, correspondientes a las metodologías cuantitativa y cualitativa, que redundan por ejemplo en el anuncio de la adopción de un enfoque cualitativo interpretativista y luego la mención a variables que se tendrán en cuenta. En otros casos hemos comprobado la falta de correspondencia entre las preguntas y la metodología elegida, el uso de una terminología no definida y problemas en la especificación de variables y métodos estadísticos para el estudio cuantitativo. En cuanto a los aspectos éticos, si bien una de las instancias del seminario fue dedicada a estos, en varios trabajos el centro educativo aparece identificado y no están previstas medidas de protección para los participantes.

Por otro lado, en su etapa final, buena parte de los pre-proyectos entregados demostró estrategias metodológicas adecuadas, correctas herramientas de recogida de datos y consideración de la dimensión ética. Es interesante destacar la relevancia de los aportes de participantes con mayor experiencia hacia sus colegas. A modo de ejemplo, transcribimos parcialmente los consejos expresados en una de las intervenciones en el foro:

Hola D, más allá de lo que ya hablamos de tu tema por demás interesante, me gustaría hacerte un par de comentarios con el ánimo de pensar contigo. En primer lugar valorar el impacto de una estrategia podría llevar eventualmente a tener un grupo de control y aplicarla en un grupo y no aplicarla en otro de similares características.....tengo algunos reparos éticos en ese procedimiento y quizás no es lo que estabas pensando hacer.

Estas recomendaciones dieron lugar a la siguiente respuesta: “gracias por tu compañerismo sin par. Voy a tomar en cuenta tus consejos”.

5. Aspectos relacionados con la escritura académica

Así como para la mayoría de los participantes este seminario constituyó una introducción al trabajo investigativo, también fue una iniciación en la redacción de textos académicos, con los consiguientes tropiezos y avances en un proceso que conlleva corregir viejos hábitos e inadecuaciones (en particular de registro, con frecuentes ocurrencias de coloquialismos y expresiones familiares) y desarrollar nuevas habilidades escritoras. Si bien en una de las primeras tareas formativas la consigna solicitaba expresamente que, para su realización, los estudiantes leyeran atentamente y siguieran modelos estudiados en el seminario, no siempre ese requisito fue atendido. Un número importante de trabajos muestra, por consiguiente, falta de cohesión en la presentación de las diferentes secciones, que a veces parecen apuntes con listas de citas sin nexo entre sí, y también falta de coherencia en la articulación entre ellas. Otro aspecto sobre el cual fue necesario llamar la atención lo constituye la presencia de frases o incluso de párrafos enteros vacíos de contenido significativo, ocupados por banalidades y obviedades tales como las siguientes: “Esto significa que una estrategia adecuada para la escuela primaria no siempre es adecuada para la escuela secundaria”; “El propósito fundamentalmente es realizar una definición de las mismas, a fin de aclarar qué se entiende por cada una de ellas, de esta forma se podrá emprender el análisis de la información recabada al respecto”.

El aprendizaje y la apropiación del género académico pasan necesariamente asimismo por el abandono paulatino del involucramiento personal, presente aún en el trabajo final, como se ve en los siguientes casos: “Mi interés era claro, me destacaba en inglés pues lo estudiaba desde hacía varios años”; “Cuando comencé a dar clases de italiano en el año 2012, se despertó en mí una fuerte inquietud”; “En el correr de este año estudiantes me han manifestado gratitud por el espacio de diálogo que fomento en clase”; “La idea de esta investigación está estrechamente relacionada con mi experiencia de vida personal”. El incorrecto manejo de la autorreferencialidad redundó en el uso de un discurso más narrativo que argumentativo, a menudo con apreciaciones que sustituyen la reflexión.

Pero además de las carencias señaladas respecto al conocimiento y aplicación de elementos básicos de gramática textual y de características discursivas del género solicitado, la lectura de los trabajos se ve muchas veces dificultada por debilidades relacionadas con aspectos sintácticos o de desconocimiento del funcionamiento de ciertos elementos

gramaticales. A continuación enumeramos los más frecuentes, seguidos de algunos ejemplos relevados:

- Uso inadecuado de gerundios: “Siendo docente hace varios años ya, trabajando en el área de Inglés”; “este factor fortalece el proyecto de investigación presentado, teniendo como objetivo una investigación”; “el confinamiento ante la pandemia del Covid -19, llevó a la necesidad de replantearse la enseñanza realizando las clases en forma virtual garantizando así el acceso a la educación a todos o casi todos”.
- Uso ambiguo de “se” sujeto: “Al desempeñarse como docente de inglés en diferentes realidades, en la enseñanza pública, se observa una característica que casi siempre se repite”; “Se ha constatado la dificultad de los alumnos en lo que respecta a sus habilidades de producción”.
- Uso inadecuado de la puntuación muy frecuente (en particular de las comas, ya sea por exceso o por omisión), del que damos solo un ejemplo: “La motivación intrínseca, describe la motivación que nace en el estudiante”.
- Uso inadecuado de pronombres relativos: “me ha generado ciertas interrogantes las cuales necesito comprender”; “la escritura también marca un acceso a ciertas fuentes de conocimientos que deberíamos garantizar el acceso a todos por igual”; “inmigrantes que vienen de Venezuela, donde su idioma oficial es el español”; “La práctica lectora es una oportunidad para la inmersión cultural y social de la lengua; la cual puede verse favorecida con la inserción de las tecnologías”.

Conclusiones y recomendaciones

El seminario impartido nos ha permitido constatar que la investigación no es vivenciada por los participantes que trabajan en la enseñanza primaria y media como una tarea inherente a la labor docente, incluso cuando hay, en la formación inicial docente, un seminario dedicado a la investigación en educación. Estos docentes tampoco manejan investigaciones como insumos para enriquecer su labor. El enfoque que dan a sus esfuerzos formativos queda en un abordaje superficial y no va a los temas de fondo sobre enseñanza y aprendizaje, que es lo deseable como producto de un posgrado de esta naturaleza, tal y como puede apreciarse a partir de la selección del tema para el pre-proyecto.

Resulta imperioso que los diferentes subsistemas de la ANEP adopten una orientación para la enseñanza basada en evidencias de investigación contextualizadas y situadas para

evitar perpetuar la tradición consistente en solamente replicar estudios o experiencias extranjeras o ajenas. Tanto en la formación inicial como en la formación permanente los formadores de formadores deberían poder elaborar sus cursos a partir de su propia reflexión e investigación, sostenida en el tiempo y, en lo posible, reconocida por la comunidad científica. Esa frecuentación de la comunidad académica solo puede enriquecer a la comunidad educativa en la que ejerce ese docente y en la que podrá socializar los conocimientos elaborados por él mismo.

De acuerdo con Garrido *et al.* (2000), la formación de tipo universitario concibe la enseñanza como un proceso de construcción de conocimientos y de revisión crítica de esos mismos conocimientos, así como debe también asegurar su transferencia a la sociedad. Es el espacio en el que el estudiante podrá acceder a la bibliografía específica y a su actualización, el lugar en el que podrá integrarse a grupos de investigación que trabajan de acuerdo con los criterios de la comunidad científica, en la medida en que la vida académica tiene sus mecanismos de validación: los trabajos son sometidos a la evaluación por pares y por especialistas independientes y también por otros mecanismos y disposiciones que garantizan la calidad y la pertinencia.

En ese sentido, Cárdenas (2008) señalaba hace más de una década que el área de formación docente en América Latina estaría viviendo un cambio de perspectiva, pues se estaría pasando del modelo de entrenamiento al modelo alternativo del paradigma cooperativo. En este último adquiere importancia la reflexión sobre la práctica para ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, contribuir a la profesionalización del área y la creación de comunidades investigativas que puedan incidir en la definición de políticas lingüísticas y educativas. Era esta la línea que ya preconizaba Paulo Freire en la década de 1970 para la formación de un profesor reflexivo, crítico y democrático.

A continuación proponemos una serie de recomendaciones de cara a futuros cursos de investigación de este posgrado, en particular para el tramo Maestría:

- Articular instancias de investigación a lo largo del posgrado para que esta no quede limitada a un solo espacio curricular. Esto implica articular el diseño curricular en forma transversal y también vertical.
- Proporcionar orientación al trabajo con bases de datos y bases de artículos académicos; involucrar al sector Bibliotecas en este sentido.
- Articular el contenido y diseño del posgrado con la línea de base que traen los participantes desde su formación inicial.

- Ante las dificultades experimentadas por los participantes, no disminuir la exigencia académica sino aumentar instancias y herramientas de apoyo.
- Generar un espacio formativo al inicio del posgrado que inicie a los participantes en los géneros y el registro académicos y provea estrategias de lectura y escritura académica.
- Prever la necesidad de contar con espacios compensatorios para los problemas de lectura y escritura académica.
- Difundir los productos de investigación de este seminario a través de diversos canales como forma de promover tanto la extensión como el estímulo a iniciarse en la investigación.

El desarrollo de este Seminario de Investigación en Lenguas Extranjeras marca varios hitos en la historia del campo disciplinar en el país en tanto, dentro de la ANEP, y en el CFE en particular, no había existido una actividad específica sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras de este tipo orientada a docentes, si bien sí existía desde el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR. Por un lado es de esperar que esta primera cohorte de Especialización logre cristalizar su comprensión emergente de la competencia de investigación en proyectos de fin del Diploma que den cuenta de sus aprendizajes. Por otro lado, se espera que las investigaciones en el tramo Maestría aporten a la conformación de un corpus empírico, informado y situado sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación pública uruguaya. Quedan estas dos metas como esperanza y como ejercicio reflexivo que permita afirmar las conclusiones a las que llegaron los autores de este artículo.

Referencias

- Aldana de Becerra, G., & Ruiz, J.R. (2010). La formación por competencias y la calidad en la educación: Entrevista a Sergio Tobón. *Teoría y Praxis Investigativa*, 5(1), 14-17.
- Andrade, A.I., & Araújo e Sá, M.H. (2008). Intercomprension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In V. Conti & F. Grin (Dirs.). *S'entendre entre Langues Voisines: vers l'Intercomprension* (pp. 277-298). Georg Editeur.

- Andrade, A.I., & Pinho, A.S. (2003). Former à l'intercompréhension: qu'en pensent les futurs professeurs de langues? *LIDIL: Revue de linguistique et de didactique des langues*, 28, 173-184.
- ANEP-UDELAR [s/f]. *Especialización y Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Opciones: francés, inglés, italiano y portugués. Plan de estudios.*
- Bovino, E. (2015). Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology, and Future Developments. In R. Dolci, & J.A. Tamburri (orgs.), *Intercomprehension and Plurilingualism: Assets for Italian language in the USA* (pp. 29–59). City University of New York.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics* 30(3), 358-388.
- Calvo del Olmo, F.J., & Erazo Muñoz, A.M. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educação*, 81 (1), 115-134.
- Cárdenas, M.L. (2008). Un nuevo reto del formador: el asumir el papel de docente investigador. In G. Gil, & M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.), *Educação de professores de línguas- os desafios do formador* (pp. 45-59). Pontes Editores.
- Celani, M.A. (2010) Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In M.A. Celani (Org.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 57-67). Pontes Editores.
- Consejo de Formación en Educación (2018). *Hacia un Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación: Documento estratégico.* https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/acta28_res29_2018.pdf
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Apuntes, aportes y debates.* Santillana.
- Díaz Maggioli, G. (2023). *Initial Language Teacher Education.* Routledge
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD). (2007). *Plan 2008 Unificado para la Formación Docente.*
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding.* Heinle & Heinle Publishers.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning.* Caslon.

- Garrido, E., Moura, M.O., & Pimenta, S. G. (2000). A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In A. J. Marin, (Org.), *Educação continuada: reflexões, alternativas* (pp. 89-112). Papirus.
- McThige, J., & Wiggins, G. (2007). *Understanding by design*. ASCD.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651.
- Paran, A. (2017). “Only connect”: researchers and teachers in dialogue. *ELT Journal*, 71(4), 499-508.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, calidad, y educación superior*. Cooperativa Editorial Magisterio.
-

Notas

¹La ANEP es el ente autónomo que regula la educación pública no universitaria en el país. Está compuesta por un Consejo Directivo Central a cargo de la política educativa, tres Direcciones Generales (Educación Inicial y Primaria; Educación Secundaria; y Educación Técnico Profesional) y un Consejo de Formación en Educación.