

LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD EN LA CLASE DE INGLÉS: PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DOCENTES

Gago, María Cecilia

mgago@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina

Quinteros, Cynthia Edith

cquinteros@campus.ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina

RESUMEN

Este trabajo analiza el taller "Enseñanza de la oralidad en inglés" ofrecido en el marco de las I Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela 2023 organizadas por el área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Enfocado en la producción del género oral discurso de ascensor, el taller modeló una clase desde la pedagogía de géneros discursivos propuesta por la Escuela de Sydney y fomentó la elaboración individual de este género entre los docentes participantes. Asimismo, recabó datos mediante encuestas anónimas para explorar sus representaciones sobre la enseñanza de la oralidad en la escuela. Los participantes valoraron la experiencia del taller y señalaron dificultades para implementar el modelo en sus aulas, lo que destaca la necesidad de formación adicional en este ámbito.

Palabras clave: discurso de ascensor, formación docente en lenguas, pedagogía de géneros discursivos, representaciones docentes, usos orales

TEACHING ORACY IN THE ENGLISH CLASSROOM: TEACHERS' PRACTICES AND REPRESENTATIONS

ABSTRACT

This paper examines the workshop "Teaching Oracy in English" at the 2023 Foreign Language Teaching Conference organized by the Foreign and Second Languages Department of the National University of General Sarmiento. Focused on the oral production of the "elevator pitch" genre, the workshop modeled a class using the Genre-based Pedagogy of the Sydney School and encouraged individual construction of this genre among participating teachers. It also gathered data through anonymous surveys to explore their perceptions of teaching oracy

in schools. Participants valued the workshop experience and highlighted challenges in implementing the model in their classrooms, underscoring the need for additional training in this area.

Keywords: elevator pitch, genre-based pedagogy, language teacher training, oracy, teachers' representations

Introducción

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de la experiencia recogida en el taller “*Enseñanza de la oralidad en inglés*” dictado en el marco de las *I Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela 2023 - Inclusión y equidad en el acceso a las Lenguas extranjeras en la escuela*, organizadas por el área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en Buenos Aires, Argentina. Esta casa de estudios es una institución pública con 30 años de presencia en el conurbano bonaerense. Como tal, ofrece educación universitaria gratuita a estudiantes que en su gran mayoría han finalizado sus estudios secundarios en escuelas de gestión estatal de la zona. Según el primer Censo a Estudiantes realizado en el año 2019¹, que encuestó a 7208 estudiantes, 8 de cada 10 son primera generación de universitarios en sus familias, mientras que 5 de cada 10 son los primeros en sus familias que han finalizado la educación secundaria. Asimismo, se destaca que el 51% de los estudiantes sostienen trabajos de tiempo completo y estudio. Este dato describe una población estudiantil que debe combinar agendas laborales, personales y familiares con sus obligaciones académicas.

Las Jornadas se llevaron a cabo en el campus universitario y se organizaron dos encuentros, con diferentes audiencias participantes. En el primero, se invitó a docentes de escuelas secundarias de la zona en donde está emplazada la universidad. El objetivo fue propiciar un espacio en donde compartir las vivencias y experiencias áulicas entre pares en talleres a cargo de docentes de la universidad, quienes guiaron los encuentros en torno a las siguientes temáticas: la enseñanza de la oralidad; la escritura y la oralidad en la escuela; la creación de materiales didácticos accesibles; la lectura y la escritura en la formación docente; y la educación sexual integral² en el aula de lenguas extranjeras. En la segunda jornada, se reunieron investigadores docentes en mesas de discusión a fin de poner en diálogo los resultados de sus investigaciones en las distintas aristas que se abren al pensar la inclusión y el acceso a las lenguas extranjeras en la escuela³. El taller que examinamos en este trabajo tuvo lugar durante la primera jornada del evento mencionado.

El objetivo de este taller fue abordar la enseñanza de la oralidad en la escuela a partir de la propuesta de enseñanza de inglés que se propicia en el Trayecto Inglés con Propósitos Específicos (TIPE) que se ofrece en la UNGS para las carreras vinculadas a las ingenierías y economías. Dicha presentación se realizó a través de una experiencia áulica enfocada en el género *discurso de ascensor*⁴. Esto supuso exponer a los docentes a una clase desarrollada y utilizada para el primer curso del trayecto antes mencionado, siguiendo el ciclo de la enseñanza propuesto por los exponentes de la Escuela de Sydney (Rothery en Martin & Rose, 2005). Se adaptó el material del cuadernillo de Inglés con Propósitos Específicos I (IPE I) y se entregó una guía de actividades a los participantes. La clase se llevó a cabo en inglés y los participantes hicieron las veces de estudiantes, interactuando con pares y docentes a cargo, a medida que abordaban las actividades propuestas.

Antes de comenzar con el desarrollo de la clase, se administró una encuesta que los participantes completaron a través de un formulario digital desde sus teléfonos celulares. El objetivo fue recabar información sobre las representaciones que los docentes de inglés tienen sobre los usos orales del lenguaje y su enseñanza. Del mismo modo, al finalizar el taller, se les pidió a los docentes que completaran una segunda encuesta digital cuyo propósito fue recuperar impresiones y comentarios sobre el enfoque presentado y la viabilidad de trasladarlo a su trabajo en las aulas. Si bien asistieron alrededor de veinte docentes al taller, a la hora de analizar los datos recabados, observamos que sólo doce habían completado las encuestas.

En los siguientes apartados, relatamos la experiencia del taller y presentamos una síntesis de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recabados en las dos encuestas administradas. Ensayamos posibles interpretaciones y abrimos una serie de interrogantes que surgen a partir de la experiencia compartida.

Relato de la experiencia

Como anticipamos en el apartado anterior, alrededor de 20 docentes participaron en el taller, en su mayoría abocados al trabajo en el nivel secundario, algunos pocos al nivel primario y superior y una sola docente al nivel inicial. A medida que fueron ingresando al aula, se les pidió que completaran la encuesta digital inicial diseñada para este taller. Todos los participantes manifestaron desempeñar sus tareas en escuelas de gestión estatal.

Una vez que todos los participantes llegaron al aula, se dio inicio al taller. En general, mostraron una buena predisposición al trabajo y entusiasmo por el espacio que habilitó la experiencia. El foco fue el abordaje del género oral *elevator pitch*. La decisión estuvo fundada en el supuesto de que el público destinatario suele desconocer esta clase de texto. En este

sentido, el objetivo fue construir una experiencia de aprendizaje en donde la lengua fuese el vehículo que posibilita el acceso al género. Se buscó llevar adelante la misma propuesta metodológica que se sigue en los cursos del TIPE que se dictan en la UNGS. En este trayecto, se le otorga un rol prominente a la enseñanza de la oralidad. Consideramos que es una habilidad que debe ser enseñada en tanto fortalece el desarrollo de la lengua y la alfabetización de los estudiantes (Goh en Mah 2016).

La clase comenzó con una pregunta disparadora: *¿cómo resolverías la siguiente consigna: “Tell me about yourself”?* Espontáneamente, las participantes se fueron presentando y contando sobre un amplio abanico de cuestiones que incluyó información de índole familiar, profesional, de intereses personales, actividades diarias, entre otros. Luego se continuó con la proyección de un video breve en donde se recrea el contexto de una entrevista laboral. Un entrevistador le hace esa misma pregunta a un joven, quien es incapaz de responder e incluso solicita permiso para llamar a un amigo que lo asista. Luego de la observación del video, los docentes respondieron de forma oral una serie de preguntas que apuntaban a recrear el contexto situacional del video. El objetivo fue reparar en la importancia de adecuar el discurso a la situación comunicativa y los niveles de formalidad que ésta requiere.

La clase continuó con la proyección de un segundo video en donde se muestra a un joven que logra responder de forma exitosa la pregunta que dio inicio a la clase. Las actividades planteadas frente a este recurso propusieron, en primer lugar, responder preguntas que apuntan a la comprensión general del contenido del video para luego pasar a la escucha detallada, en etapas secuenciales, que habilitan la deconstrucción de los diferentes pasos de la estructura genérica. A continuación, se procedió a la enseñanza explícita del género a partir de su estructura genérica y los elementos léxico-gramaticales que permiten instanciar el género. Se observó un discurso breve, organizado en pasos, que parte de un saludo inicial y presentación personal, para luego abordar en detalle la formación académica, fortalezas y habilidades, metas profesionales e intereses. El discurso concluye con un cierre en donde el hablante señala a su público destinatario y agradece por la atención recibida.

La **Figura 1** muestra la estructura genérica del video ejemplar. La columna de la izquierda organiza los pasos que permiten concretar el propósito comunicativo. La columna de la derecha detalla los elementos lingüísticos que permiten realizar el texto, tal como se utilizan en el video ejemplar. Las líneas punteadas se completaron con otras frases posibles que cumplieran la misma función:

Introducing yourself: name & nationality or hometown	Example: <i>Hi! My name is Chan. I was born in Jakarta, Indonesia.</i> Other possible phrases: <i>Hello! My name is... and I'm from ...</i>
Education/ Studies	<i>I'm fresh graduated from Assumption University in a Bachelor of Business Administration concentrated in Management.</i>
Personal description (best qualities/ strengths)	<i>I'm practical, innovative and business-minded.</i> <i>My strong point is my flexibility.</i>
Goals	<i>My goal is to work in a management position.</i>
Prospect Career	<i>I aim to be (= I want to be) a business consultant for a big company.</i>
Interests/ Hobbies	<i>My hobby is doing many sports, for example basketball, soccer and rugby.</i>
Closing the pitch	<i>That's all about myself. Thank you for your time.</i>

Figura 1: Deconstrucción del modelo ejemplar *elevator pitch*

A medida que se deconstruyó el género, se conversó sobre las elecciones que los hablantes realizan a la hora de comunicarse en un contexto determinado, en este caso, el ámbito laboral. En este sentido, se enfatizó tanto lo que se elige decir como aquello que se omite por resultar irrelevante o inapropiado para la situación comunicativa. Asimismo, se dio lugar a proponer otras opciones a la hora de seleccionar los elementos lingüísticos que materializan las ideas contenidas en el video.

Luego del momento de deconstrucción conjunta, se pasó al trabajo individual de los participantes. La consigna consistió en la elaboración del propio *elevator pitch* a partir de una situación dada: presentarse a una búsqueda docente para una universidad extranjera. Así, los docentes debieron completar un cuadro que permitía organizar el discurso siguiendo la estructura genérica tal como se había presentado en la fase anterior y como se grafica en la Figura 1. Se enfatizó la necesidad de seleccionar fortalezas, intereses y actividades que

permitieran dar cuenta de un perfil profesional/académico adecuado para ganar el interés de posibles reclutadores. Cabe mencionar que, si bien en la propuesta original de la Escuela de Sydney se da lugar a una construcción conjunta, dado que la audiencia estaba conformada por personas con conocimiento de la lengua, se omitió este paso y se procedió directamente al trabajo independiente. Además, fue preciso ajustar el desarrollo de la clase a las limitaciones de tiempo asignado al taller, que tuvo una duración de dos horas.

Finalizado el tiempo asignado para la producción, las participantes tuvieron la oportunidad de compartir sus breves discursos y de recibir una devolución tanto de sus pares como de las dos talleristas que llevaron adelante el taller. Se conversó sobre la impronta personal dentro de los límites propios del género. Pudieron detectarse aquellos datos que no respondían a la situación comunicativa y que por lo tanto debían omitirse. Espontáneamente, los docentes comentaron cuáles de los supuestos aspirantes tenían mayores posibilidades de obtener el puesto en función de la información provista y del impacto que esta generó en ellos como audiencia. A continuación, se estableció un momento de reflexión que permitió reconstruir la secuencia completa de enseñanza-aprendizaje e identificar los avances que se evidenciaban al comparar las respuestas iniciales con las producciones posteriores a la intervención didáctica.

El taller culminó con una breve exposición teórica que versó sobre el enfoque pedagógico que sustenta la secuencia didáctica antes desarrollada. Asimismo, se enmarcó la clase en el contexto de IPE I y se explicitó el momento en el que se lleva a cabo, a fin de que los docentes pudiesen conocer cuáles son los géneros y temas que se trabajan antes de llegar a la unidad que aborda el *elevator pitch*.

Al finalizar, se les pidió a los docentes que completaran una segunda encuesta con el objetivo de reunir impresiones y comentarios sobre el enfoque presentado y la viabilidad de trasladarlo a su trabajo en las aulas. Finalmente, se abrió el espacio para el diálogo informal en donde los participantes se refirieron a limitaciones institucionales y áulicas que suelen ser obstáculos en sus prácticas docentes. Abordaremos estas cuestiones con mayor detalle en la sección discusión. A pesar de las limitaciones señaladas, los participantes valoraron la posibilidad de capacitación y los caminos que abre la propuesta. Este será el foco de la sección que sigue a continuación.

Observaciones sobre los comentarios espontáneos de los asistentes

En el diálogo informal final, los docentes manifestaron su gratitud por la oportunidad de capacitación que brindó el taller. Enfatizaron la necesidad de mayores capacitaciones que

involucren a un mayor número de actores dentro de las instituciones educativas en las que se desempeñan. Una de las docentes afirmó: “Esto es un oasis en el desierto: no hay capacitaciones de este tipo. Es único.” Cabe destacar que algunas asistentes señalaron encontrar dificultades para asistir a instancias de formación por falta de acompañamiento de las autoridades escolares. Aunque el evento contó con el apoyo de las autoridades regionales⁵, fue evidente que no todos los directivos promovieron la asistencia de su personal docente. En efecto, una de las asistentes manifestó ser directora y tener que desafiar a su superior para poder asistir, ya que se le había hecho notar que las Jornadas no eran de su incumbencia por no estar dando clase frente a grupos.

En relación con el foco de enseñanza del taller, el género elevator pitch, algunas participantes manifestaron conocer el género. Una de ellas mencionó el caso de su hija, que tuvo que enviar un video de presentación como parte del proceso de selección para un puesto en McDonald’s. Otra se refirió al programa de televisión estadounidense *Shark Tank* donde los asistentes utilizan el género elevator pitch para promocionar sus productos. Estos testimonios permitieron corroborar la utilidad que reviste este tipo de texto en el contexto laboral y la necesidad de su abordaje en el aula. Paralelamente, otro grupo de docentes se encontró por primera vez con el género. La diversidad en los conocimientos previos de los asistentes en relación con el género resultó clave para crear una situación real de enseñanza-aprendizaje en donde el trabajo colaborativo entre pares cumplió un rol de importancia. Por su parte, las intervenciones de las talleristas permitieron identificar los posibles ámbitos de circulación del género, sus convenciones y posibles adaptaciones en diferentes culturas. En este sentido, todos los participantes parecieron informarse de la importancia del contexto de situación y de cultura en tanto parte constitutiva de la enseñanza de una lengua, en este caso, el inglés.

Como se trató de una situación real de enseñanza-aprendizaje, los asistentes produjeron textos que dieron cuenta de la dificultad para seguir los pasos genéricos identificados en el modelo ejemplar. Las dificultades detectadas condujeron a la revisión del ciclo de la enseñanza. Del mismo modo en que se lleva a cabo en las clases de IPE I, esta revisión permitió que los participantes pudieran identificar los pasos omitidos, la información extra que habían incluido y que no correspondía con el registro adecuado para el contexto de situación que buscaba recrearse. Esta instancia de edición conjunta habilitó una mayor comprensión del género abordado y sus objetivos comunicativos, así como también la producción de versiones más ajustadas a la estructura genérica modelada. Cabe mencionar que, al tratarse de un género oral, no fue posible registrar diferentes muestras de los textos elaborados por los participantes.

Lejos de representar un obstáculo para el desarrollo del taller, revisar momentos previos del proceso permitió demostrar una cuestión inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Como afirman Derewianka & Jones (2016), en cada etapa del ciclo, la observación del progreso de los estudiantes permite determinar si es preciso adecuar las actividades y el nivel de acompañamiento y/o de interacción con los estudiantes a fin de que logren los objetivos propuestos. Del mismo modo, las múltiples graficaciones realizadas por los exponentes de la Escuela de Sydney dan cuenta de un proceso andamiado de enseñanza-aprendizaje que permite volver sobre los pasos anteriores antes de avanzar hacia la producción independiente. Para este trabajo, recuperamos el ciclo de la enseñanza que se grafica en la **Figura 2**, tal como lo presentan Martin & Rose (2005, 2012) y como retoman Boccia *et al.* (2013, 2019):

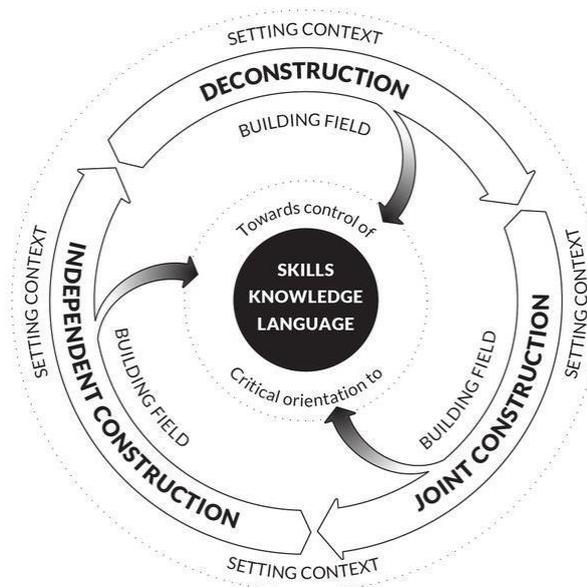


Figura 2: El ciclo de la enseñanza

Es importante señalar que, en tanto la clase se llevó a cabo en inglés, se promovió la participación de los docentes en dicha lengua. Así, se pudo observar la heterogeneidad en el manejo del idioma. Algunos docentes lograron comunicarse efectivamente y con fluidez, mientras que otros mostraron dificultades para poder construir significado con la flexibilidad que requiere la producción oral espontánea.

Análisis de las encuestas realizadas

Encuesta Inicial

Las encuestas realizadas fueron completadas por los participantes a través de formularios digitales. La primera recabó datos sobre el nivel en donde se desempeñan los docentes y sobre la concepción de usos orales, su enseñanza en las aulas y los posibles factores

que tienden a obstaculizar su desarrollo. Del total de doce preguntas que incluyó la encuesta, la mitad ofrecía múltiples opciones de respuesta para que los participantes pudiesen escoger aquellas que les resultaran más apropiadas. Otras fueron preguntas cerradas y algunas más, preguntas abiertas (ver Anexo).

La hipótesis inicial sugiere que los docentes de los niveles primario y secundario dejan de lado la enseñanza de la oralidad en inglés dado que priorizan la enseñanza de la gramática y, en algunos casos, también de la escritura. Se presumen variables como falta de tiempo, cursos numerosos, desinterés de los adolescentes, falta de recursos tecnológicos, falta de acceso a los materiales, e incluso, falta de formación docente enfocada en el trabajo con/de la habilidad.

Para indagar sobre la noción de usos orales, recuperamos las ideas de Lomas (1994) sobre la importancia de la enseñanza de la oralidad:

[N]o basta con proclamar los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua. Es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas (p.14-15).

Esta reflexión nos permitió orientar las preguntas de la primera encuesta, así como también el análisis de las respuestas. Frente a la pregunta de elección múltiple sobre qué se entiende por usos orales, la mayoría de los docentes encuestados considera que usos orales del lenguaje equivale a conversar e intercambiar información. Contar una anécdota y expresar un punto de vista ocupan el segundo lugar, seguidos de dar una presentación y enviar un mensaje de audio. En los últimos lugares se encuentran escuchar canciones y aprender sus letras y ver videos. En otros usos, un asistente menciona dar instrucciones y explicar. En principio, esta variedad de respuestas parecería indicar que existe un correlato entre las reflexiones de Lomas (1994) y aquello que los docentes reportan. En los párrafos que siguen, podremos establecer comparaciones entre lo que los participantes manifiestan y aquello que efectivamente sucede en sus aulas.

Cuando se indagó sobre la importancia de la enseñanza de esta habilidad, la mitad de los docentes considera que es esencial para promover la comunicación eficaz, mientras que el resto también lo considera importante, pero sostiene que la enseñanza de la lectura y la escritura también son fundamentales. Esta mirada podría dar cuenta de una concepción más holística de la lengua ya que contempla otros aspectos de la comunicación.

En una pregunta posterior, se les consultó sobre las habilidades comunicativas que consideran fundamentales para enseñar en sus clases. El 75% destacó sostener una

conversación, un 50% expresar ideas de forma adecuada; relatar una anécdota e intervenir en un debate obtuvieron un 42%. Frente a estos resultados, resulta llamativo observar que, tal como consignan en otra respuesta, cerca de un 60% de los docentes encuestados dedica la mayor parte del tiempo de su clase a la enseñanza de la lectura y la escritura. Solo un 25% declara otorgarle ese tiempo a la enseñanza de los usos orales de la lengua. Esta realidad es coincidente con las respuestas volcadas en una pregunta posterior en donde el 67% de los encuestados reconoce no dedicarle tiempo suficiente a la enseñanza de la oralidad. Dos de las encuestadas afirman trabajar con la oralidad a través de canciones, juegos, juegos de roles y lectura simplificada, que posibilita el trabajo con léxico y el pasaje a la oralidad.

Luego de analizar estos resultados, consideramos que se comprueba la hipótesis inicial. Los docentes parecen no dedicarle tiempo a la enseñanza de la oralidad. Manifiestan que los principales obstáculos son la falta de tiempo, ya sea por la disposición curricular o por eventos institucionales que, se interpreta, interrumpen la continuidad de la enseñanza. Asimismo, aparecen la motivación y las barreras individuales de los estudiantes, que muestran resistencia o miedo a la exposición, como factores que obstaculizan el trabajo con la oralidad. Sólo dos participantes distinguen las variables tecnológicas y de organización áulica. No se menciona la metodología utilizada como una variable pasible de ser planificada y/u organizada por la tarea docente.

Encuesta de cierre

Antes de retirarse, los participantes completaron una encuesta de cierre en formato digital en donde buscamos conocer la recepción de la propuesta del taller entre los asistentes. Incluimos preguntas cerradas para indagar si el taller les había hecho algún aporte y si consideraban que era posible trasladar lo aprendido a la escuela. En ambos casos, solicitamos que explicaran su elección a través de una pregunta abierta. Para finalizar, habilitamos una opción para que los asistentes pudiesen dejar otros comentarios sobre el taller (ver Anexo).

Los datos cuantitativos obtenidos a partir de las respuestas a las preguntas cerradas indican que todos los participantes consideran que el taller les aportó nuevos conocimientos en relación con la enseñanza de los usos orales de la lengua. Un análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas permite identificar algunas cuestiones de importancia vinculadas a las percepciones que los participantes tienen sobre los aportes del taller.

En primer lugar, los docentes destacan como novedosa la posibilidad de enseñar a partir de géneros discursivos, tal como puede inferirse del siguiente comentario: “[El taller] aportó una forma diferente de encarar la clase a partir de un género discursivo”. Pareciera que el taller

les brindó a los asistentes un nuevo enfoque para aplicar en sus aulas y, además, los posicionó en situación real de aprendizaje de un género que no conocían: “[El taller me permitió] conocer a cerca de Elevator Pitch” (*sic*); “[El taller me permitió] aprender sobre un nuevo genero (*sic*)”.

En estricta relación con la noción de género discursivo, los participantes también mencionan la importancia del contexto a la hora de lograr el propósito comunicativo que se persigue: “Lo importante que es siempre plantear un contexto para el correcto desarrollo de la comunicación”. En cuanto a la propuesta pedagógica del taller, algunas respuestas destacan el andamiaje necesario para alcanzar aprendizajes situados en un ciclo que implica la aplicación del enfoque propuesto: “Repasamos el concepto de géneros discursivos y la importancia de organizar y construir la presentación personal, situar en un contexto con andamiaje, un currículum espiralado, realizado en etapas, aprendizaje graduado”.

Frente a la consulta sobre la viabilidad de la propuesta, un 92% consideró factible llevar la propuesta del taller a sus respectivas experiencias áulicas. Sin embargo, cuando se les pidió que explicaran brevemente de qué modo lo llevarían a cabo, el 75% de los encuestados no respondió la pregunta, sino que se enfocó en otras cuestiones tales como obstáculos, incluyendo tiempo, nivel de los estudiantes e interés, o reflexiones más generales sobre la enseñanza de la lengua. Abordaremos estos valiosos comentarios en la sección *discusión* del presente trabajo.

De aquellas respuestas que efectivamente abordaron lo indagado, emanan cuestiones fundamentales como la importancia de la secuenciación de los contenidos, la audiencia a la que están dirigidos los textos de producción, la iteración como rasgo inherente al ciclo de la enseñanza y el producto final hacia el que conduce el proceso. Reproducimos las palabras de uno de los asistentes: “Contar la audiencia, organización por categoría. Considerar la iteración para repasar o mejorar”. Por su parte, otro señala: “Claro que la podría llevar a cabo. Se vió (*sic*) cómo de una actividad general se puede desglosar o deconstruir para abarcar muchos otros aspectos para lograr un producto final igual o parecido al planteado”.

En la pregunta final optativa, el 50% de los encuestados dejó su comentario sobre el taller. En consonancia con los comentarios espontáneos orales, se mostraron agradecidos por la capacitación y la posibilidad de experimentar el enfoque metodológico a partir de una secuencia real de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y dadas las limitaciones que suelen experimentar para poder asistir a cursos y talleres, solicitan mayor oportunidad de capacitaciones que puedan llevarse a cabo dentro de sus propias instituciones. Cabe destacar que valoraron el enfoque propuesto como algo novedoso que sería conveniente que conociera todo el equipo del área de lenguas extranjeras de sus respectivas instituciones educativas.

Discusión

El análisis de la experiencia recogida en el Taller permite obtener una muestra de lo que los asistentes consideran en relación con la enseñanza de los usos orales de la lengua en sus clases de inglés. Se posicionan en una perspectiva transaccional sobre la oralidad al destacar la interacción por sobre otros usos orales. Más allá del valor fundamental que un porcentaje importante le asigna a la enseñanza de la competencia oral, los asistentes reconocen no dedicarle suficiente tiempo de sus clases. Es interesante destacar que los motivos que parecen justificar esta elección son coincidentes con variables externas a la tarea docente tales como el tiempo, grupos numerosos, obstáculos institucionales o barreras afectivas que ponen los estudiantes. Consideramos que, si bien estos motivos responden a las realidades en las que los docentes participantes llevan a cabo sus prácticas, tales respuestas parecen desprovistas de reflexión acerca de la agencia docente, que implica la potestad de tomar decisiones y aplicar estrategias para revertir el impacto de los obstáculos que se presentan.

Con respecto a la falta de motivación, una de las docentes afirmó que “hay que tratar de enamorar (a los alumnos)”. Este enunciado hace suponer una conciencia de agencia en tanto potencial de acción (Caligaris, 2021), ya que alienta la presencia de un/a docente que realice intervenciones y tome decisiones para motivar a sus estudiantes e involucrarlos en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, las palabras de la docente parecen reducirse a una expresión de deseo de cambio más que a la identificación de acciones concretas que transformen la realidad del aula.

Más allá de las limitaciones en la agencia docente puestas de manifiesto en la respuesta anterior, coincidimos con los participantes en que existen factores que conducen a la inequidad en el acceso a la enseñanza que están por fuera de la potestad docente, tales como los problemas de infraestructura. Una docente del nivel primario compartió el siguiente testimonio:

Un 4° grado tiene clase y el *otro 4° no* porque hay un problema con el gas. Le pedí a la directora *si al menos* me deja repartir las horas entre los dos para que los dos grados tengan clases. (Asistente D, el resaltado es nuestro).

Las circunstancias descritas dan cuenta de factores ambientales que interrumpen e incluso impiden el desarrollo normal de la enseñanza.

Con respecto a la propuesta del taller, destacamos lo *novedoso* que resultó el enfoque metodológico para la mayoría de los docentes participantes. En las encuestas, este rasgo quedó en evidencia en el uso de un léxico poco específico o la formulación de enunciados ambiguos que dejan entrever que la mayoría de los participantes carecen de conocimientos del concepto de *género discursivo* o del enfoque pedagógico de la Escuela de Sydney. Un grupo reducido parece tener conocimientos teóricos sobre la enseñanza a partir de géneros discursivos, pero

dan cuenta de no disponer de las herramientas para aplicar este enfoque en el aula. En efecto, en los comentarios espontáneos luego del taller, una de las participantes manifestó: “Me había olvidado de lo que era deconstruir”.

Por otro lado, aunque los docentes reconocen las posibilidades que abre el enfoque propuesto, la mayoría no logra expresar cómo lo llevaría a cabo en sus clases. En cambio, la pregunta parece haber motivado la reflexión sobre cuestiones fundamentales que merecen ser recuperadas en esta sección. Una de las participantes afirmó:

Considero que los docentes necesitamos *romper con la estructura* de que nuestros alumnos no entienden lo que enseñamos y tener una *mirada distinta* de que por más que no tengan conocimientos previos *pueden lograr mucho* en el área, que no solo sea para la vida escolar sino para *la vida en sí*. (Asistente X, el resaltado es nuestro)

Aparecen aquí concepciones que se presumen habituales en los colegas docentes de inglés y la necesidad de correrse de ese lugar que parece limitar el logro de los propios estudiantes. En este sentido, la labor docente se asume como limitante de la potencialidad de los estudiantes y subyace la idea de que un cambio en la actitud docente facilitaría los aprendizajes.

Resulta interesante recuperar del testimonio de la Asistente X el comentario sobre la falta de conocimientos previos. Consideramos que este presupuesto que los estudiantes llegan al aula de inglés sin un bagaje de conocimiento del mundo implica reducir las posibilidades de aprendizaje significativo. Es decir, aun en el supuesto de que carecen de los conocimientos lingüísticos necesarios, cuentan con experiencias previas que pueden vehiculizar el andamiaje de nuevos saberes. Lo que aporta el enfoque propuesto en relación con este tema es la construcción del campo, que puede o no estar basada en dichos conocimientos. En otras palabras, si el conocimiento necesario para producir el género no está, es labor docente facilitar las condiciones para su construcción colaborativa. Los docentes deben generar espacios para que los estudiantes compartan los conocimientos que traen consigo, realicen búsquedas de información guiada, o bien, accedan a información nueva que facilite el posterior trabajo con el texto. Como afirman Boccia *et al* (2013), la preparación del campo tiene un doble propósito: ayudar a los estudiantes a construir nuevo conocimiento o activar el que ya poseen y, al mismo tiempo, construir el vocabulario y las estructuras que necesitan para expresar sus ideas. Esto los habilitará a abordar el tema más cómodamente. Allí, la tarea docente se vuelve esencial en tanto guía este proceso.

La docente menciona además la posibilidad de poder trasladar los conocimientos por fuera de los límites del aula. Esta concepción de la enseñanza está en línea con los postulados de la Escuela de Sydney sobre la importancia de lograr aprendizajes que permitan un uso

instrumental de la lengua. Este objetivo *democratizador* responde a la necesidad de que la enseñanza permita que los estudiantes logren insertarse socialmente a través de las propias prácticas de la lengua (Hyland, 2003; Martin & Rose, 2005; Mickan, 2022; Rose, 2005; Rose, 2010). Volviendo a los mismos ejemplos traídos por los participantes a partir de la propuesta del género trabajado en el taller, se trata de saber cómo hacer una presentación personal para poder aspirar a un puesto de trabajo en una empresa.

Por otra parte, percibimos un quiebre entre lo que los docentes sostienen y valoran del aprendizaje de la lengua y las percepciones/representaciones de sus estudiantes, que no reconocen la utilidad de los aprendizajes que se propician en el aula de inglés. En este sentido, al finalizar el taller, una de las docentes comentó que suele recibir comentarios de sus alumnos sobre el aprendizaje de la lengua tales como “esto no me va a servir” o “yo nunca lo voy a usar”.

Otra de las participantes reflexionó sobre el modo en el que enseña: “Me parece que debemos pensar la enseñanza del idioma *relacionando* unidades, *secuenciando* objetivos y no dando *temas desconectados*” (Asistente Y, el resaltado es nuestro). Surge en este comentario la importancia de la enseñanza contextualizada y secuenciada, tal como se planteó en el taller. Parece ser común entre los colegas docentes la enseñanza de temas aislados, lo que difiere de la propuesta en la que se enmarcó el taller. En los comentarios espontáneos, una de las docentes afirmó: “Vamos trabajando preguntas aisladas”. Consideramos que este tipo de trabajo difícilmente fomente un aprendizaje significativo al no presentarse en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje. Sobre este tema, la Escuela de Sydney plantea la importancia del andamiaje (Martin & Rose, 2012) que permite abordar contenidos de complejidad creciente. En cuanto a los aprendizajes significativos y andamiados, hay opiniones entre las participantes respecto del lugar que ocupa el desarrollo de materiales propios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien los docentes valoran la importancia de este aspecto, algunos manifiestan enseñar a partir de libros de texto de circulación comercial o seleccionar materiales; ninguno de los participantes expresa desarrollar sus propios materiales.

Otro de los comentarios sobre el que nos gustaría detenernos es aquel en donde se refirieron al taller como una “forma distinta a la convencional”. Frente a esta observación, nos preguntamos: ¿qué es *lo convencional*? ¿La enseñanza enfocada en la lectura y la escritura? ¿La enseñanza de la gramática? Este tipo de planteos merecen un estudio en profundidad que permita conocer las representaciones docentes sobre aquello que se conoce como *convencional* y cuáles serían los beneficios que ofrece por sobre otros enfoques posibles. En este sentido, es interesante recuperar las reflexiones de Mickan (2022) sobre una tendencia en la enseñanza del

inglés como lengua adicional que continúa implementando paradigmas de enseñanza de la gramática fuera de contexto. En otras palabras, pareciera ser común que la gramática se aborda de manera aislada, a través de estructuras *per se*, por fuera de un contexto de situación y de cultura determinados. Estos enfoques, por Mician denominados *tradicionales*, no han logrado transformar la concepción del aprendizaje de la lengua en tanto aprender a significar (2022: 9).

Finalmente, otro de los aspectos que merecen ser destacados se deja entrever en uno de los comentarios que abordó las representaciones de los espacios en donde se enseña: “La secuencia didáctica sería aplicable en 2° ciclo de primaria y en secundaria o institutos de idiomas, nivel terciario/y universidades”. En este enunciado no se establecen diferencias entre el ámbito público y privado, vale decir, no se distingue entre los posibles ámbitos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, aunque sí aparece el ámbito formal no escolar. Como afirma Diker (2023), “la escuela no monopoliza ni la enseñanza ni la certificación” en lenguas extranjeras. Este es un aspecto fundamental a tener en cuenta, ya que la educación formal no suele asignarle al inglés un lugar de importancia. En efecto, una de las participantes afirmó: “tenemos que aprobar a los chicos”. Con tono de preocupación, la docente verbalizó esta problemática que sin duda pone en jaque el objetivo democratizador al que apuntábamos anteriormente. Sin una verdadera acreditación de los conocimientos, los estudiantes no lograrán avanzar en el aprendizaje de la lengua meta.

Palabras finales

La experiencia del taller “Enseñanza de la oralidad en inglés” organizado en el marco de las I Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela 2023 - Inclusión y equidad en el acceso a las Lenguas extranjeras en la escuela nos permitió recuperar las voces y experiencias de los docentes de la región IX de la provincia de Buenos Aires en lo que concierne a la enseñanza de la oralidad en la clase de inglés en la escuela. Pudimos recolectar información valiosa que invita a seguir reflexionando acerca de las limitaciones y potencialidades que implica la enseñanza de esta habilidad. Los comentarios espontáneos y las respuestas volcadas en las dos encuestas realizadas ponen de manifiesto la necesidad de capacitación para poder enfrentar la enseñanza de los usos orales de la lengua. Por otro lado, se observa una falta de reconocimiento del valor instrumental y cultural en el aprendizaje de la lengua. Del mismo modo, los docentes parecen perder de vista el poder de cambio que poseen a la hora de hacer propuestas que interpelen a los estudiantes en aprendizajes significativos. Estas observaciones plantean nuevos desafíos a la formación docente. Sería fundamental que esta trabaje en pos de un perfil de profesionales docentes que cuenten con herramientas para construir miradas

críticas sobre las prácticas tradicionales y propiciar espacios de aprendizajes situados. Es decir, docentes que habiliten entornos de enseñanza en donde la lengua persigue un propósito social en contextos de situación y de cultura determinados.

Consideramos que, aunque la muestra es, en términos cuantitativos, poco representativa para la realidad de la región, permite plantear estas problemáticas y abrir nuevos interrogantes a considerar en futuros trabajos. Algunos de ellos están vinculados a la formación docente en la enseñanza de la oralidad y los así llamados *enfoques tradicionales* que surgieron en algunos comentarios de los docentes. Por otro lado, nos preguntamos sobre el lugar que tiene la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela, a nivel macro, y cómo podemos contribuir desde la universidad para orientar en prácticas docentes situadas que resulten significativas. Resulta evidente la necesidad de trabajar en políticas lingüísticas que garanticen la formación de docentes de inglés en la enseñanza de la oralidad, una práctica clave necesaria para alcanzar el objetivo democratizador de la educación. En este sentido, es imperativo fortalecer los vínculos que la universidad pueda establecer con las escuelas y los institutos de formación docente del territorio. Las universidades pueden hacer un aporte a las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras a partir de la lectura de las problemáticas detectadas. En otras palabras, se podría colaborar en la elaboración de políticas situadas, que emergen de la realidad educativa de las escuelas del territorio. Sólo de este modo parecería posible atender a una realidad que presenta demandas que revelan de forma cada vez más explícita las necesidades de los docentes y estudiantes de lenguas en las escuelas.

Referencias

- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farías, A., Gauna, B., Hassan, S., & Perera de Saravia, G. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. EDIUNC
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Caligaris, G. (2021). El estudio del ‘sentido de agencia’ como dimensión de relevancia para un debate interdisciplinario en torno al ‘aprendizaje basado en proyectos’: relevamiento del tratamiento teórico del concepto y desarrollo metodológico experimental para su análisis. Tesis de maestría, FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/17734>
- Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context*. (2 ed.). Oxford University Press.

- Diker, G. (5 de julio de 2023). Aportes para la construcción de una agenda de investigación sobre las prácticas de enseñanza de las lenguas extranjeras. *I Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela 2023 - Inclusión y equidad en el acceso a las lenguas extranjeras*. IDH, UNGS, Los Polvorines. https://www.youtube.com/watch?v=SaNnTA4jtU&ab_channel=ReunionesIDH
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean. In E. H. Lenneberg, E. & E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development* (pp. 239-265). Academic Press.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 14-17.
- Mah, A. S. H. (2016). Oracy is as important as literacy: Interview with Christine CM Goh. *RELC Journal*, 47(3), 399-404.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (eds.). *Continuing Discourse on Language*. Continuum.
- Martin, J.R., & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Mickan, P. (2022). Systemic Functional Linguistic Perspectives in TESOL: Curriculum Design and Text-based Instruction. *Tesol in Context*, 31(1), 7-24. <https://doi.org/10.21153/tesol2022vol31no1art1697>
- Rose, D. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education. Periodical of the South African Education Research Association*, 37(1), 131-167. <https://readingtolearn.com.au/pages/more-resources>
- Rose, D. (2010). Beating educational inequality with an integrated reading pedagogy. En F. Christie y A. Simpson (Eds.). *Literacy and Social Responsibility: Multiple Perspectives*. Equinox.

Notas

¹ Si bien en el año 2023 se llevó a cabo un nuevo censo, los resultados no han sido procesados aún de acuerdo con la información provista por la Universidad:

<https://www.ungs.edu.ar/institucional/informacion-y-estadisticas-universitarias/censo-de-estudiantes-2023>

² En Argentina, la ley nacional 26.150 establece el abordaje de la educación sexual integral de manera transversal en todos los niveles de la educación obligatoria.

³ Participaron de las Jornadas docentes de la Región IX de la Provincia de Buenos Aires, distrito del cual proviene una parte sustancial de nuestro estudiantado por ser el de mayor cercanía a nuestra Universidad. Con respecto a los investigadores docentes que contribuyeron con sus aportes, la mayoría pertenecen a universidades nacionales del conurbano bonaerense, incluyendo la UNGS, aunque también se sumaron investigadores de otras regiones de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias.

⁴ El término *discurso de ascensor* es una traducción del término original del inglés *elevator pitch*. Se trata de un concepto originado en el ámbito del Marketing para referirse a un discurso breve que busca promocionar un producto o proyecto con el fin de persuadir a posibles inversores. Con el mismo propósito persuasivo, el género se utiliza ahora también en el ámbito de Recursos Humanos, más precisamente en la práctica de búsqueda y contratación de personal. En este uso, se refiere a un discurso corto en el que un postulante se describe a sí mismo buscando destacar sus fortalezas y sus capacidades y, de este modo, captar el interés de un reclutador.

⁵ Las Jornadas contaron con el aval de las autoridades de la jefatura de la Región IX, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. En términos generales, la DGCyE se ocupa de asegurar, supervisar y brindar dirección técnica de la tarea educativa de los establecimientos educativos tanto de gestión privada como estatal. Por su parte, las autoridades regionales son las responsables de articular y planificar los mecanismos tendientes a la implementación regional de las políticas educativas de la Provincia.

Anexo: Encuestas

Se transcriben a continuación las preguntas de las encuestas que fueron administradas durante el taller.

Encuesta de inicio

I Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela

Taller: Enseñanza de la oralidad en inglés

Nos gustaría conocer su posicionamiento acerca de la enseñanza de la oralidad en la Escuela, con el objetivo de mejorar nuestras propias prácticas en la Universidad. Desde ya, contamos con que pueda completar este cuestionario con honestidad. Muchas gracias.

1. ¿Usted es profesor/a de inglés? *
 - Sí
 - No
2. Si respondió "No" a la respuesta anterior, especifique qué enseña.
3. ¿En qué nivel enseña? Elija tantas respuestas como considere correctas. *
 - Inicial
 - Primario
 - Secundario
 - Terciario y/o universitario
4. ¿Qué entiende por “usos orales” de la lengua? Seleccione todas las que considere adecuadas. *
 - Escuchar canciones y aprender la letra
 - Ver videos
 - Conversar
 - Contar una anécdota
 - Expresar un punto de vista
 - Expresar sentimientos
 - Intercambiar información
 - Enviar un mensaje de audio
 - Dar una presentación
 - Otros
5. Si respondió "otros" a la respuesta anterior, detalle cuáles son esos usos orales.
6. ¿Considera importante enseñar los usos orales de la lengua en la escuela? Seleccione la respuesta que más se acerque a su modo de pensar. *
 - Sí, enseñar los usos orales es esencial para promover la comunicación eficaz.

- Sí, pero enseñar la lectura y la escritura es tan importante como enseñar los usos orales.
- No tanto. Enseñar a leer y escribir de manera eficaz es más importante para una comunicación eficaz.
- Considero que primero hay que enseñar la gramática para que los/las estudiantes tengan las bases para desarrollar los usos orales de la lengua.
- No hay tiempo para enseñar los usos orales de la lengua en la escuela. Es algo que se aprende en un instituto de idiomas.
- Mis estudiantes no tienen la base suficiente como para dedicar tiempo a la oralidad en el aula.

7. ¿Cuáles de estas habilidades comunicativas considera esenciales enseñar en el aula de inglés? Seleccione todas las que considere adecuadas. *

- Sostener una conversación
- Intervenir en un debate
- Expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos o las fantasías
- Saber cómo se construye una noticia, un artículo o un cuento
- Resumir un texto
- Relatar una anécdota
- Persuadir y convencer
- Escribir un informe, un email o un poema
- Todas son esenciales

8. Si respondió "Todas son esenciales" a la respuesta anterior, explique brevemente por qué.

9. ¿Qué factores es preciso adecuar para poder enseñar de manera eficaz los usos orales de la lengua? Seleccione todas las que considere correctas. *

- Los contenidos escolares
- Las formas de interacción en el aula
- Los métodos de enseñanza
- Las tareas de aprendizaje
- La motivación de los/las estudiantes
- Los tiempos del aula

10. ¿A qué dedica más tiempo usted en sus clases? *

- A la enseñanza de la gramática
- A la enseñanza de la lectura y la escritura
- A la enseñanza de los usos orales de la lengua
- A hacer ejercitación escrita

11. ¿Considera usted que le dedica suficiente tiempo a enseñar y practicar los usos orales de la lengua? *

- Sí
- No
- No siempre

12. Si respondió "Sí" a la respuesta anterior, explique qué estrategias utiliza a diario para enseñar y practicar los usos orales de la lengua.

13. "Si respondió ""No"" o ""NO siempre"", detalle qué obstáculos encuentra para enseñar y practicar los usos orales de la lengua

FIN DEL CUESTIONARIO

¡Muchas gracias por responder!

Encuesta de cierre

I Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela

Taller: Enseñanza de la oralidad en inglés

Al comenzar este taller, le pedimos responder una encuesta. Quisiéramos volver a conocer su opinión, ahora que ya realizó el taller. Desde ya, contamos con que pueda completar este cuestionario con honestidad. Muchas gracias.

1. ¿El taller le aportó algo nuevo en relación con la enseñanza de los usos orales de la lengua? *

- Sí
- No

- En parte
2. Si respondió "Sí" o "En parte" a la respuesta anterior, explique brevemente qué aspectos nuevos le aportó este taller.
 3. ¿Le parece que podría llevar a cabo una secuencia didáctica similar a la del taller pero en la escuela? *
- Sí
 - No
 - En parte
4. Para cualquiera de las respuestas anteriores, explique brevemente.
 5. ¿Le gustaría comentar algo más acerca sobre este taller? Si es así, puede hacerlo en este espacio.

FIN DEL CUESTIONARIO.

¡Muchas gracias por responder!

NOTA: Las preguntas que consignan un asterisco al final fueron de respuesta obligatoria.