

Recibido el 04-11-16 / Aceptado el 01-12-16

Estudio sobre la práctica pedagógica en la enseñanza de Comunicación en la Educación Escolar Básica: una revisión de la literatura sobre los principales debates y experiencias internacionales¹

Ruth Lilian Paniagua Ortega², Valeria Vázquez³, Rodolfo Elías⁴, Nancy Ovelar⁵, Blanca Aquino Sánchez⁶, Mariana Farías⁷, Gerda Palacios⁸, Sara López⁹, Mariana Gómez¹⁰

Resumen

El presente artículo aborda los principales debates en torno a la práctica pedagógica en las áreas de comunicación en la Educación Escolar Básica. El mismo se llevó a cabo a partir de una revisión crítica de la literatura internacional. Entre los principales hallazgos se debe reconocer la importancia de la dinámica de la práctica pedagógica, la manera en que se realiza la interacción entre estudiantes y docente. Por otra parte, el estudio afirma que la enseñanza culturalmente relevante es uno de los puntos centrales para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada para la comunicación tanto oral como escrita y uno de los principales elementos que está ausente en la mayoría de las experiencias educativas, lo cual se traduce en bajos logros educativos de los grupos pertenecientes a lenguas y culturas minoritarias.

Palabras clave: práctica pedagógica - enseñanza de comunicación - didáctica de la lengua - enseñanza culturalmente relevante

¹ El presente artículo es parte de una investigación realizada por los autores, denominada «Estudio sobre la práctica pedagógica centrada en la comunicación en aulas de sexto grado en Paraguay», con apoyo del Programa Prociencia del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (Conacyt).

² Investigación para el desarrollo, Asunción-Paraguay. Correo: paniaguaruth@gmail.com, laboratoriopedagogico@desarrollo.org.py

³ Investigación para el desarrollo, Asunción-Paraguay. Correo: valevazcubi@gmail.com

⁴ Investigación para el desarrollo, Asunción-Paraguay. Correo: relias@desarrollo.org.py

⁵ Investigación para el desarrollo, Asunción-Paraguay. Correo: nantio64@hotmail.com

⁶ Investigación para el desarrollo, Asunción-Paraguay. Correo: baquino@desarrollo.org.py

⁷ Investigación para el desarrollo, Asunción-Paraguay. Correo: marian.farias@yahoo.com.ar

⁸ Centro de Investigación e Innovación educativa, Asunción-Paraguay. Correo: gerdapalacios@gmail.com

⁹ Centro de Investigación e Innovación educativa, Asunción-Paraguay. Correo: saritalope@gmail.com

¹⁰ Centro de Investigación e Innovación educativa, Asunción-Paraguay: mariolgomez2002@yahoo.com

Introducción¹¹

Se ha dado por llamar al aula «la caja negra de la educación»¹²; esa unidad espacial-temporal en la que se materializa la educación en prácticas pedagógicas cotidianas, en complejos procesos desencadenados entre dos actores de carne y hueso: docente y estudiantes.

Observar lo que ocurre en el aula nos ayuda a hacer visible el contenido de la caja. Pero encontrar su llave de luz, por seguir en la metáfora, pasa por comprender conceptualmente qué significa mirarla y desde dónde la miramos. Ese es el objetivo de una revisión de la literatura en torno a los debates de la práctica pedagógica en las áreas de Comunicación en la Educación Escolar Básica.

La observación de las prácticas pedagógicas se fundamenta en la necesidad de mejorar la educación, por lo tanto, el concepto de calidad educativa y su vinculación con las estrategias de aula es una de las áreas que hemos considerado en la presente revisión. Al respecto se destaca que los debates en torno a la calidad, a pesar de mostrar controversias y estar fundamentados en escuelas de pensamiento potencialmente opuestas (behaviorismo, humanismo, teorías colonialistas, etc.), coinciden en destacar al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula como uno de los factores que inciden en la calidad educativa.

El debate incluye los métodos utilizados por los docentes para enseñar y el análisis de cómo esto influye en los resultados educativos. Al respecto se destaca que, ante las limitaciones demostradas por métodos de enseñanza rígidos, que promueven el aprendizaje memorístico y la menor autonomía en los estudiantes, nuevas propuestas sugieren combinar la instrucción directa del docente con la investigación del estudiante, un balance prometedor por mostrar mejores resultados educativos (Näslund-Hadley, Loera Varela y Hepworth, 2014).

Al hablar del método de enseñanza del docente, hablamos de las estrategias con las cuales este organiza el acercamiento metódico al mundo. Pero además, de este método hay otro más en el aula, que es importante para el aprendizaje: es el método específico de la disciplina enseñada, aquel por medio del cual docente y estudiantes piensan juntos sobre la materia. Este método se utiliza para aprender el objeto¹³. En el caso de las aulas de comunicación, esa es la didáctica de la lengua, o dicho en otros términos: hablar de prácticas pedagógicas de comunicación significa hablar sobre cómo se enseña y aprende lengua (s).

Este ejercicio implica tender un puente entre el sistema educativo y la habitualmente compleja realidad lingüística en la que este se halla inserto. En este sentido, la revisión de la literatura realizada da cuenta de uno de los problemas actuales relacionados con la lengua y su didáctica, pero con consecuencias también para otras disciplinas: los bajos rendimientos escolares y la consecuente deserción escolar ocurren principalmente en estudiantes con diversidad lingüística (LDS por sus siglas en inglés), esto debido a que la formación docente provee una atención inadecuada a la educación de LDS (Greenfield, 2016). Por ello, se habla de la importancia de que las estrategias pedagógicas se adecuen a las características socioculturales de los estudiantes.

La enseñanza culturalmente situada y culturalmente relevante implica la puesta en marcha de estrategias diferenciadas para estudiantes monolingües y para estudiantes con diversidad lingüística, entre otros aspectos. Algo destacable es que el concepto de LDS también se puede utilizar en Paraguay para estudiantes de contextos bilingües guaraní-castellano y para estudiantes pertenecientes a otros grupos culturales y lingüísticos.

¹¹ Quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a Armando Loera Varela por el asesoramiento realizado durante toda la investigación, al igual que a Rosario González, por la colaboración recibida. También agradecemos a Pablo Salinas, Alice Ledesma y Lucio Rubén Lezcano Ledesma, quienes trabajaron en la recolección y procesamiento de datos del estudio; y a Patricia Misiego que participó en el diseño del proyecto.

¹² Cfr. Loera Varela, Armando; Näslund-Hadley, Emma y Alonso, Haydee (2013).

¹³ Cfr. Ladenthin, V. (2007).

La caracterización de *estrategias no convencionales* para la enseñanza-aprendizaje de lengua pone en relieve la discusión acerca de la didáctica de la lengua y sus posibilidades. Son destacables, entre otras, nuevas perspectivas que proponen centrarse en la función poética del lenguaje: volver la mirada a lo estético, mediante el uso de la literatura, promete impulsar un estudiante capaz no solo de comunicar significados, sino de *construir* sentido, tanto en la propia lengua como en otras lenguas y culturas, con lo cual se podría favorecer, entre otras cosas, aprendizajes culturalmente relevantes.

Por último, la revisión refiere los marcos teóricos mencionados con más frecuencia en la literatura, que sirven de base para las investigaciones de práctica de aula y que son la teoría sociocultural (Vygotsky) y la teoría del desarrollo del pensamiento (Bloom). El trabajo cierra con una conclusión acerca de los hallazgos más resaltantes.

El debate en torno a la calidad en la educación y la práctica pedagógica

Actualmente se puede notar una controversia entre educadores, académicos y responsables de políticas educativas en torno al concepto de calidad en educación. Existen diferentes posturas, desde corrientes humanistas, que apuntan al desarrollo integral y a la inclusión social hasta visiones economicistas, que enfocan exclusivamente la eficacia y la eficiencia midiendo resultados educativos. Según un informe de la Unesco (2005):

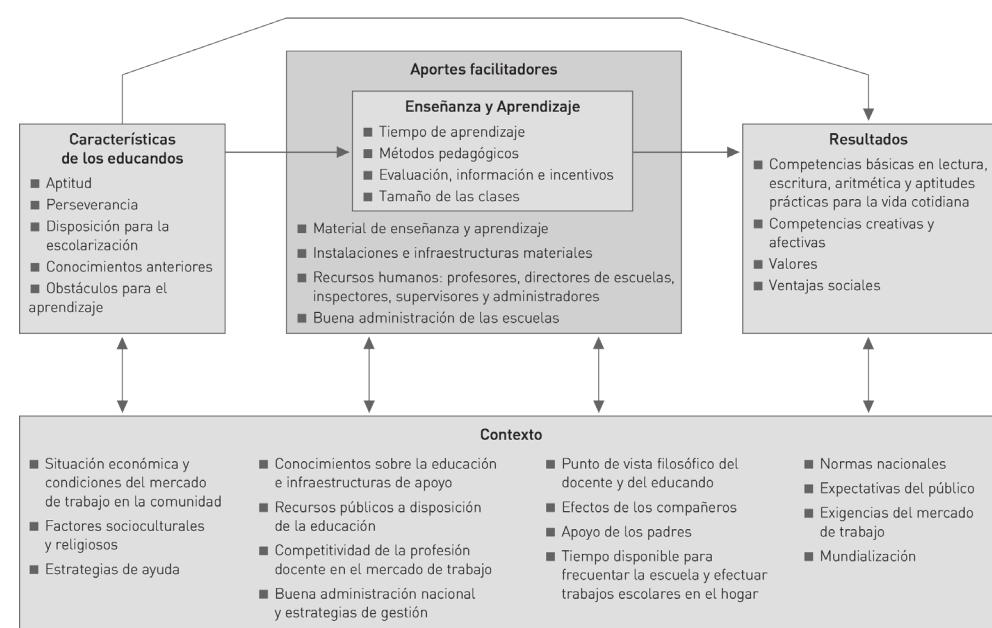
Los distintos enfoques de la calidad de la educación tienen sus raíces en las distintas corrientes del pensamiento pedagógico. Los planteamientos humanistas, las teorías del behaviorismo, las críticas sociológicas de la educación y los cuestionamientos de las secuelas del colonialismo han enriquecido los debates sobre la calidad y han generado visiones diferentes de la manera en que se deben alcanzar los objetivos de la educación (p. 21).

A pesar de esta diversidad de modelos, dos principios generales que caracterizan a la mayoría de las definiciones de calidad incluyen el desarrollo cognitivo del educando y el papel que desempeña la educación en el desarrollo de actitudes hacia los valores relacionados con la conducta cívica y en la creación

de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (Unesco, 2005). De acuerdo con este informe, se pueden identificar cinco factores importantes que influyen en la calidad:

- Los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta
- El contexto socioeconómico nacional
- Los recursos materiales y humanos
- El proceso de enseñanza y aprendizaje
- Los resultados y beneficios de la educación

La Unesco afirma que existe un conjunto importante de datos que destacan la importancia de la dinámica de la práctica pedagógica, es decir, la manera en que se realiza la interacción entre estudiantes y docentes en las aulas para el logro de los resultados educativos esperados. El siguiente esquema sintetiza los elementos que se deben tener en cuenta para comprender qué se entiende por calidad. Allí se puede observar la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que se incluyen los métodos pedagógicos:



Fuente: Unesco (2005)

En estos momentos se observa un debate en torno a la enseñanza, a la docencia y a los resultados de la educación. Informes señalan que los métodos de enseñanza comúnmente utilizados no responden a los intereses de los estudiantes: son rígidos y se basan excesivamente en el aprendizaje memorístico, hecho que promueve una actitud pasiva del estudiante. Nuevas propuestas educativas plantean una enseñanza que combine la instrucción directa con la práctica orientada y el aprendizaje autónomo en un contexto acogedor para el niño (Unesco, 2005).

Al respecto, autores han cuestionado el modelo tradicional de enseñanza, centrado en el docente y sin una relación clara entre las actividades del aula y los objetivos en términos de aprendizajes. Existe una literatura importante que analiza las formas de enseñanza y los resultados académicos, especialmente en el campo de las ciencias y las matemáticas. Sin embargo, estos principios se aplican también a otras disciplinas y a los distintos niveles educativos (preescolar, primario, secundario).

La enseñanza escolar implica inevitablemente tareas y actividades. En mayor o menor grado también implica ideas. Las pautas curriculares dan la impresión de una integración armoniosa en que las ideas (que pueden ser, por ejemplo, los objetivos) se articulan con las tareas y actividades que permiten su logro. Sin embargo, se ha documentado en los últimos años que las actividades y las tareas escolares ocupan el centro en el día a día de docentes y estudiantes sin una clara conexión con los objetivos educativos que persiguen (Scardamalia y Bereiter, 2016).

Según estos investigadores, en la visión convencional de la educación, las tareas y actividades de aprendizaje son centrales y las ideas ocupan el entorno intelectual. Los diferentes enfoques educativos proponen, con algunas variaciones, este enfoque centrado en actividades: el docente empieza con los objetivos y selecciona actividades para producir el aprendizaje; en otras, elige las actividades y se elaboran sus potencialidades como experiencias de aprendizaje; en algunas variaciones el docente asigna actividades, en otras los estudiantes tienen diversas opciones. En todas estas variaciones, son las actividades mismas y lo que se espera en forma de desempeño o producto el centro del aprendizaje.

Esta discusión conduce a replantear la tarea docente y la práctica pedagógica. En esta línea, investigadores afirman que las prácticas de enseñanza cambian a medida que se tiene una mayor comprensión de cómo los estudiantes aprenden y qué métodos están asociados con mayores niveles de aprendizaje. Estudios han dado evidencia que prácticas basadas en la investigación (*inquiry-based instruction*), que utilizan actividades prácticas para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, están asociadas con un aumento del aprendizaje, mayores logros, mayor motivación de los estudiantes en comparación con los métodos tradicionales de instrucción (Näslund-Hadley, Loera Varela y Hepworth, 2014).

Las instrucciones basadas en la investigación otorgan a los estudiantes la libertad para guiar sus aprendizajes basados en sus intereses y curiosidades. Esta aproximación tampoco aumenta de manera automática los niveles de aprendizaje. Por tanto, un balance entre ambas perspectivas: las basadas en las instrucciones docentes y las basadas en la investigación, son las que llevan los mejores resultados educativos (Näslund-Hadley, Loera Varela y Hepworth, 2014).

Análisis de las prácticas pedagógicas en las lecciones de comunicación en las escuelas primarias

En la revisión de la literatura se han podido identificar varios temas relacionados con la enseñanza de la comunicación oral y escrita en las escuelas primarias. Un aspecto central analizado es la importancia de que las estrategias pedagógicas se adecuen a las características socioculturales de los estudiantes. Por ejemplo, es diferente enseñar a un estudiante monolingüe que a un niño con diversidad lingüística. De allí que la enseñanza debe estar culturalmente situada.

Por otra parte, la revisión de la literatura ilustra diferentes abordajes pedagógicos, no tradicionales, que han mostrado su eficacia en la enseñanza de la lengua. Estas estrategias ayudan a despertar el interés, tanto por la comunicación oral como escrita y a desarrollar capacidades en los estudiantes. Al respecto, existen estudios que abordan estrategias específicas para el desarrollo de la escritura.

Nuevas perspectivas en la didáctica de las lenguas fundamentadas en una concepción poética del lenguaje favorecen en los estudiantes experimentar el carácter de construcción de la lengua, lo que lleva a adquirir un tipo de conciencia lingüística muy particular: el aprendiz se da cuenta de que él/ella mismo/a también puede construir y crear: no solo interpretaciones, sino también textos y sentidos propios.

Finalmente, los autores utilizan marcos conceptuales para el análisis de las prácticas pedagógicas, siendo los predominantes la teoría sociocultural de Vygotsky y la del desarrollo del pensamiento de Bloom.

La enseñanza de Lengua: problemas actuales

Las investigaciones indican que los bajos rendimientos escolares aumentan la tasa de abandono escolar y los bajos rendimientos se dan con mayor frecuencia en estudiantes con diversidad lingüística (LDS por sus siglas en inglés). La preparación de los docentes, en la mayoría de los casos, provee una atención inadecuada a la educación de LDS (Greenfield, 2016).

Refiriéndose a la situación de Colombia, Barletta et ál. (2013) afirman que los resultados de las pruebas internacionales de lectura siguen siendo desalentadores. Tal como se lee en un informe del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), «la distribución de los estudiantes colombianos en los niveles de desempeño revela una situación preocupante: casi la mitad (47.1%) está por debajo del nivel 2» (ICFES, 2010, citado por Barletta et ál., 2013). Esto significa que los estudiantes colombianos que presentaron la prueba son incapaces de realizar inferencias de bajo nivel y de localizar uno o más contenidos de información que deben inferirse. Asimismo, no reconstruyen las relaciones dentro de un texto ni establecen conexiones con sus conocimientos previos o experiencias personales. Los resultados de las pruebas nacionales año tras año coinciden con este diagnóstico (Barletta et ál., 2013).

Un aspecto que actúa en ocasiones de manera negativa es el propio sistema de evaluación, que no promueve la creatividad ni los procesos de innovación. Diversos autores señalan que las pruebas estandarizadas, utilizadas en la mayoría de los sistemas educativos, dificultan e incluso distorsionan los procesos de

enseñanza en Lengua. De acuerdo con Miller, Berg y Cox (2016), la preparación tradicional de la prueba para la escritura puede formularse en que «se enseña a los estudiantes a escribir un ensayo de un párrafo de cinco líneas convencional» (Higgins, Miller, & Wegmann, 2006, p. 31, citado por Miller, Berg y Cox, 2016).

Este tipo de instrucción de escritura se centra en el producto, en lugar del proceso. El producto es juzgado por un público desconocido, según criterios que los elaboradores de pruebas creen que es importante. Routman (2005, citado por Miller, Berg y Cox, 2016) afirma: «La alegría ha pasado de la escritura. Desde primaria a la escuela secundaria, muchos estudiantes están recibiendo una preparación para pruebas extensas, gran parte de las cuales aprenden a escribir una fórmula» (p. 244). Según Wolf y Wolf (2002, citados por Miller, Berg y Cox, 2016): «Impulsados por las pruebas estatales, los maestros son presionados hacia la enseñanza rápida que elude el acto humano de componer y el gesto humano de respuesta» (p. 230). «La instrucción orientada al proceso abarca el acto humano de componer y el gesto humano de respuesta», preparar a los estudiantes para escribir para cualquier propósito que pueden encontrar a lo largo de sus vidas (Miller, Berg y Cox, 2016).

Según estos autores, las pruebas estandarizadas ejercen una presión y dirigen el currículo en muchos distritos escolares (Barrentine, 1999). Como resultado, el currículo se estrecha, el tiempo de instrucción se desaprovecha y los maestros pierden autonomía (Miller, Berg y Cox, 2016). Nichols y Berliner (2008) señalan que en los ambientes de pruebas de alto impacto, a menudo vemos que la prueba influye en la enseñanza, resultando en un estrechamiento del currículo ofrecido a los estudiantes.

Según Matthews (2004), «las oportunidades para combinar diversión y aprendizaje están siendo eliminados por la preparación para los exámenes». Los investigadores han cuestionado si los profesores pueden o no cumplir con las exigencias que se les imponen mediante pruebas y seguir utilizando las mejores prácticas en la enseñanza de la escritura (Higgins, Miller y Wegmann, 2006).

Velasco y Cancino (2012) analizan específicamente la problemática de la educación bilingüe en Estados Unidos, pero su análisis puede extenderse a otros contextos bilingües, como es el caso del paraguayo.

Según estos autores, la educación bilingüe en los Estados Unidos tiene dos vertientes. La primera, llamada bilingüismo de élite (Crawford 2008; García 2009, citado por Velasco y Cancino, 2012), se asocia a estudiantes cuyo primer idioma es el inglés y están aprendiendo un segundo o tercer idioma. Este tipo de bilingüismo se encuentra en niveles socioeconómicos medios y altos y, como es de esperar, tiene connotaciones positivas. Se asocia a la globalización y a los cambios económicos propios del siglo XXI. Sin embargo, la educación bilingüe ha sido y es objeto de grandes polémicas políticas cuando se facilita a hijos de familias inmigrantes que viven en contextos de pobreza y, frecuentemente sin documentos, que amparen su estancia en el país. La educación bilingüe a la que se refieren se implementa en español e inglés, y se enfoca en estudiantes inmigrantes (Velasco y Cancino, 2012).

Los resultados académicos de los niños considerados hispanos en los Estados Unidos indican un rezago persistente en las áreas de matemática y lectura (Reardon y Galindo 2006; Suárez Orozco et ál., 2008). Sin embargo, el desempeño académico de los estudiantes inmigrantes presenta una gran variación, dependiendo del programa académico que sigan y de la importancia que se le dé al primer idioma (Velasco y Cancino, 2012).

Prácticas pedagógicas culturalmente situadas

Los autores analizan las características de los estudiantes, por ejemplo, estudiantes con diversidad lingüística (LDS por sus siglas en inglés). El concepto de LDS también se puede utilizar en Paraguay para estudiantes de contextos bilingües guaraní-castellano y a estudiantes pertenecientes a otros grupos culturales y lingüísticos.

Para los jóvenes aprendices del lenguaje dual (DLL), es decir, que aprenden simultáneamente dos lenguas, el proceso de aprendizaje para escribir y utilizar el lenguaje difiere de los niños que son monolingües. Sin embargo, estas diferencias a menudo no se abordan en los planes de estudios y en las instrucciones (Wagner, 2016).

Wagner (2016) plantea una teoría y una investigación sobre la escritura de jóvenes DLLs para explicar un marco de instrucción de escritura. Este marco conceptual tiene por objeto proporcionar un modelo para la instrucción de estudiantes de educación básica que apoya la adquisición del lenguaje y el desarrollo de escritura de DLLs, incluyendo autoidentificación con la escritura.

Grater y Johnson (2013) afirman que las políticas y prácticas actuales dentro del sistema educativo no satisfacen las necesidades de una población estudiantil diversa (Brown, 2007; Saifer, Edwards; Ellis, Ko y Stuczynski, 2011). Estudiantes de minorías se encuentran rezagados respecto a homólogos blancos en numerosas áreas, incluyendo el desempeño de las pruebas, el examen de grado y la tasa de graduación de la escuela secundaria (Saifer et ál., 2011).

Los investigadores afirman que el logro de los estudiantes de diferentes culturas mejoraría si la cultura escolar se adaptara mejor a la cultura del hogar de los estudiantes (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1992), (Grater y Johnson, 2013).

Ladson-Billings (1992) acuñó el término *relevancia cultural* para describir las prácticas de enseñanza de maestros exitosos de estudiantes afroamericanos. Gay (2002) utiliza el término *culturalmente sensible* para referirse a esta filosofía de la enseñanza en la cual el aprendizaje académico se sitúa dentro de las experiencias reales de los estudiantes.

La cultura popular puede complementar los textos académicos y ayudar a conectar a los estudiantes a los currículos tradicionales, sirviendo así como un componente poderoso de la instrucción de alfabetización culturalmente relevante (Grater y Johnson, 2013).

Estrategias no convencionales

Los resultados de investigaciones sugieren que el contexto escolar y las actitudes hacia la lengua son importantes. Docentes que se involucran en prácticas colaborativas, reflexivas y de resolución de problemas, fueron impulsados por el contexto de la escuela o de la región o zona escolar. Docentes con actitudes más positivas trabajan más frecuentemente con LDS y tienen cursos realizados en lenguaje (Greenfield, 2016).

Estrategias de enseñanza no convencionales incluyen la utilización del humor como estrategia pedagógica, contar historias, el uso de la poesía, la enseñanza dialógica, la utilización de la música para la enseñanza de lengua, los juegos lingüísticos, entre otros.

El humor

Fingon (2016) señala maneras útiles para que los maestros de las clases elementales mejoren las expresiones verbales de los estudiantes usando el lenguaje que invita a los estudiantes a usar sus habilidades lingüísticas en contextos sociales a través del humor (Fingon, 2016).

Especificamente, este autor hace referencia a un modelo de cinco pasos para enseñar bromas y actividades para motivar y fortalecer los efectos positivos del lenguaje oral para todos los estudiantes, incluidos aquellos que todavía están desarrollando sus habilidades en inglés. También presenta una lista de libros infantiles (PreK-6) de bromas y acertijos con breves descripciones (Fingon, 2016).

El humor puede ser usado en el aula para varias funciones positivas además de hacer que los estudiantes rían. Puede construir la cohesión de clase (Banas et al., 2011), (Fingon, 2016).

Además, Cousins (1991) menciona que el humor tiene efectos curativos que podrían reducir la ansiedad y aliviar el estrés. El humor puede desencadenar más que solo la risa; puede generar cohesión grupal. Además, el humor puede ser una estrategia de enseñanza (Parrott, 1994) y la herramienta de la práctica (Tirupati, 2013). Constituye una herramienta pedagógica para demostrar y enseñar tanto aspectos formales como culturales y pragmáticos del lenguaje (Trachtenberg, 1980).

Contar historias

Tefler (2015) afirma que vivimos en una era de la narrativa, las historias de vida son un ingrediente crucial en el aprendizaje. Lo que nos hace humanos, las historias están situadas en el corazón del aprendizaje de una persona. Gibson (2012) apoya esta teoría, declarando que, como seres humanos, estamos preparados para aprender de las historias. El uso de la narración de historias es, en

opinión del autor, no solo una herramienta pedagógica para desarrollar el aprendizaje de idiomas, mejorar la alfabetización y la participación de los estudiantes. Es también una estrategia eficaz para el desarrollo de maestros, fomentando la imaginación y la colaboración entre profesores y alumnos (Tefler, 2015).

Poesía y literatura

Para Hawkins y Certo (2014) la lectura de poesía y, sobre todo, la escritura de poesía ofrece a los niños y adultos un medio de expresión raramente encontrado en otros géneros. Para los jóvenes, que con frecuencia se sienten silenciados en sus mundos dirigidos por los adultos, la poesía permite un espacio donde pueden dar voz a sus propias experiencias (Fisher, 2007; Jocson, 2005). Es un género en el que pueden usar voces cotidianas en sus escrituras y estas voces pueden ser escuchadas en el aula sin ser mecánicamente editadas. Esta investigación sugiere que los niños, bajo ciertas circunstancias pedagógicas, están potencialmente dispuestos a participar en prácticas auténticas de poesía y así lograr los beneficios en términos de su expresión, lenguaje y desarrollo de la alfabetización (Hawkins y Certo, 2014).

Nuevas perspectivas de la didáctica de las lenguas como la Didáctica de la Literaricidad¹⁴ (Dobstadt y Riedner, 2011a), (Dobstadt y Riedner, 2011b) invitan a mirar a la lengua desde su función poética y destacan el privilegiado rol de la literatura en el juego que se instaura al centrar la atención en la forma de la lengua: lingüística, textual, visual, acústica y poética. Volver la mirada a lo estético del lenguaje, mediante el uso de la literatura permite alcanzar niveles más profundos y creativos en la construcción del sentido de un texto. Para Dobstadt (2010: 288) se trata de «prestar atención al juego de la lengua con el cual esta constituye y reconstruye el sentido (y, por tanto, lo amplía y lo hace irrisar como un arco iris o como un Vexierbild, es decir, como imágenes que hechizan o engañan)». Esto es así porque la mirada puesta en cómo se dice lo que se dice pone de manifiesto que la forma de la lengua también significa o construye sentido: el sonido, la música de un poema, los usos gramaticales, la rima de una adivinanza, el ritmo de una canción.

¹⁴ Desarrolladas inicialmente para la didáctica de las lenguas extranjeras, pero por su conceptualización perfectamente trasladables al ámbito del aprendizaje de la primera o segunda lengua.

En un escenario didáctico que tematice esta mirada, se puede llegar a experimentar el carácter de construcción de la lengua, lo que lleva a adquirir un tipo de conciencia lingüística muy particular: el aprendiz se da cuenta de que él/ ella mismo/a también puede construir y crear: no solo interpretaciones, sino también textos y sentidos propios. Con ello, el aprendiz, niño/a o adulto/a, está en camino de desarrollar lo que Claire Kramsch denominó la «competencia simbólica» (Kramsch, 2006), (Kramsch, 2011) una capacidad que va más allá de la habilidad de comunicar significados y que se enfoca, entre otras, en la capacidad de aprender a manejarse en la multivocidad de lenguas y culturas; en la de construir significados y «generar complejidad semántica» (Dobstadt, 2010: p. 287) en un mundo cada vez más marcado por la globalización, el plurilingüismo y la multiculturalidad, escenario del que Paraguay no escapa.

Tanto Dobstadt y Riedner como Kramsch, defienden una visión de lenguaje que enriquece a la visión más instrumental y orientada a la eficiencia, propia del paradigma comunicativo vigente en la enseñanza de lenguas. Esta nueva perspectiva pone énfasis en las condiciones interculturales en las que se construye el significado; concibe al lenguaje como una construcción, como un sistema flexible y abierto, arbitrario, ambiguo y polisémico en todos sus niveles. Esto tiene consecuencias también para la manera de ver y situar al aprendiz de una lengua: si el lenguaje es una construcción, el sujeto que lo aprende es un potencial constructor de sentido y de lenguaje, desde el primer momento en que se pone en contacto con él.

Dentro de esta misma concepción, se argumenta que un instrumento didáctico privilegiado para adquirir la competencia simbólica en una clase de lenguas es la traducción literaria (Kramsch/Huffmaster, 2008; Dobstadt/Riedner, 2014, Vázquez, en imprenta). Articulado didácticamente como un juego creativo que tiende puentes entre lenguas y culturas, la traducción literaria, en un contexto de aprendizaje de lenguas, permite al aprendiz (sea niño/a o adulto/a) convertirse en un constructor de significados en otra lengua y en otra cultura, a veces dentro de una misma geografía, como lo es el caso de los complejos entramados culturales instaurados por el guaraní, el castellano y las otras lenguas que coexisten en Paraguay.

Este abordaje al lenguaje y a la didáctica de la lengua puede contribuir al desarrollo de lo que en este artículo se da en llamar la *enseñanza culturalmente relevante*, ya que el tipo de reflexión sobre la lengua que se favorece, implica siempre y al mismo tiempo una invitación a ver a la cultura misma como una construcción que necesita ser interpretada; esta invitación también desafía a observarnos y a develar las propias configuraciones de sentido con las cuales miramos al mundo, a los otros y a nosotros mismos.

El diálogo

En cuanto a la enseñanza dialógica, Reznitskaya (2012) afirma que las prácticas típicas de las aulas hoy en día no corresponden al ideal educativo de la enseñanza dialógica. Una de las razones de la bien documentada prevalencia de la instrucción monológica en las aulas actuales es la falta de oportunidades para que los profesores estudien su propia práctica de una manera sistemática y deliberada.

La enseñanza dialógica refleja las teorías social-constructivistas del aprendizaje. Al hacer más dialógicas sus interacciones en el aula, los profesores pueden involucrar a los estudiantes en deliberaciones colaborativas de preguntas complejas y apoyar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes (Reznitskaya, 2012). La autora desarrolla unos indicadores que permiten estimar el grado en que una clase es monológica o dialógica (enseñanza dialógica - DIT por sus siglas en inglés). Estos indicadores se relacionan con la autoridad, las preguntas hechas en clase, la retroalimentación, las reflexiones, las explicaciones y el grado de colaboración entre estudiantes.

La música

La utilización de las letras de músicas populares puede ser un camino para la enseñanza de lengua. Grater y Johnson (2013) expresan: «Para mis alumnos con dificultades, la incorporación de la cultura popular en las lecciones les ayuda a sentirse más conectados con la clase de Lengua e inspira mayor autoeficacia y éxito dentro del plan de estudios existente. Estos autores expresan que frecuentemente presenciaron el poder que una canción tenía para encender el compromiso, el pensamiento crítico y las discusiones de asuntos sociales importantes (Grater y Johnson, 2013).

Juegos lingüísticos

Díaz Sandoval (2012) señala que la clase constituye el eslabón fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la forma de organización de la enseñanza en la cual el profesor se ocupa de la instrucción y educación de los educandos de acuerdo con los objetivos de la educación. Es el espacio donde convergen los procesos políticos, culturales, científicos, técnicos, pedagógicos, educativos más importantes en la preparación y formación del educando en la institución docente.

Según este autor, el profesor emplea métodos, técnicas y procedimientos para lograr de forma exitosa los objetivos propuestos. El juego lingüístico está llamado a ser uno de los métodos o herramientas idóneas para lograr la asimilación consciente de los conocimientos, desarrollar los principales hábitos y habilidades lingüísticas, la competencia comunicativa, los elementos de motivación, competencia, participación y emulación de los educandos, y al mismo tiempo, resultan vías eficientes para resolver importantes tareas de carácter educativo.

De acuerdo con Díaz Sandoval (2012), la comunicación del conocimiento en las aulas es importante, pero los ejercicios para reafirmar el aprendizaje son igualmente importantes, y si estos se presentan en forma de juegos pueden ser más atractivos para el estudiante y mejorar su aprovechamiento. Los juegos constituyen una fuente de motivación y de interés hacia la asignatura, convirtiendo la labor docente en una actividad placentera. Para los estudiantes significa la participación activa, espontánea y creativa dentro de la clase, el desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas y el dominio del contenido estudiado, despertando el interés por el estudio y fuente de recreación y esparcimiento (Díaz Sandoval, 2012).

Prácticas pedagógicas: Vygotsky y Bloom

Los marcos teóricos mencionados con más frecuencia en la literatura y que sirven de base para las investigaciones son la teoría sociocultural (Vygotsky) y la teoría del desarrollo del pensamiento (Bloom).

Teoría sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) resulta relevante para examinar las interacciones entre docentes y estudiantes considerando el contexto social y cultural en el que se desenvuelven. Los teóricos de esta corriente sociocultural sostienen que las concepciones de los seres humanos son generadas en la interacción del individuo con el mundo que le rodea (Greenfield, 2016).

De acuerdo con Menti y Rosemberg, las perspectivas psicolingüísticas actuales coinciden en señalar que el aprendizaje de vocabulario se produce en el marco de los intercambios conversacionales en los que el contexto sociopragmático, situacional, no verbal y lingüístico proporcionado por el adulto le permite al niño inferir el significado de las palabras que desconoce (Nelson, 1996, 2007; Tomasello, 2003). Este proceso comienza en los medios ecológicos y sociales donde los niños crecen y participan durante su socialización primaria (Berger y Luckman, 1973), (Menti y Rosemberg, 2016).

Teoría del desarrollo del pensamiento

De acuerdo con Velasco y Cancino (2012), para Bloom la educación no es solo un esfuerzo para desarrollar el potencial de cada individuo; es un esfuerzo diseñando para que ese potencial se haga realidad. En 1956 Bloom publicó su *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Este trabajo está dividido en tres tomos: el primero está dedicado a las operaciones mentales, el segundo a las afectivas y el tercero a las psicomotoras. Es el primero el que, aún hoy en día, sirve de marco de referencia para crear y evaluar los objetivos educativos de cualquier programa educativo.

Bloom desarrolló su trabajo en la Universidad de Chicago en una carrera que abarcó treinta años. En la *Taxonomía* desarrolló la idea de que las operaciones mentales pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. Para Bloom, no todas las operaciones mentales tienen el mismo valor; la memorización de hechos o datos, por ejemplo, no es comparable con la capacidad de analizar o evaluar un texto. El desempeño en cada nivel depende del dominio del alumno en el nivel o niveles precedentes. Así, la capacidad de evaluar conlleva obtener la información necesaria, comprenderla, aplicarla, analizarla, sintetizarla y, finalmente, evaluarla. Una nueva versión de la *Taxonomía* fue publicada en 2001 por Lorin Andersen y David Krathwohl (Velasco y Cancino, 2012).

En el siguiente cuadro Velasco y Cancino (2012) presentan la versión original y la nueva versión de los objetivos educativos. La versión de 2001 presenta los diferentes niveles como acciones. Para Bloom, la evaluación era el nivel más alto de pensamiento abstracto, pero no es así en la nueva versión. *Síntesis*, en la versión original, se convirtió en *Crear* y se considera el nivel más alto. Una síntesis es, según estos autores, un proceso en el cual se destila información proveniente de diversas fuentes para crear algo nuevo y original. La jerarquía de habilidades de pensamiento viene acompañada de palabras clave que reflejan estas habilidades.

Cuadro 1: Versión original y versión actualizada de la Taxonomía de Bloom

Versión original de la taxonomía de Bloom (1956)	Versión actualizada (Anderson y Krathwohl) (2001)	Palabras claves
6. Evaluación	Crear	Construye, crea, formula, desarrolla.
5. Síntesis	Evaluar	Defiende, apoya, evalúa.
4. Análisis	Analizar	Analiza, compara, contrasta, diferencia, distingue, examina, causa, efecto.
3. Aplicación	Aplicar	Ilustra, resuelve, usa, dramatiza, da un ejemplo.
2. Comprensión	Comprender	Clasifica, describe, explica, identifica, reconoce, selecciona.
1. Conocimiento	Recordar	Define, memoriza, recuerda, reproduce.

Fuente: Velasco y Cancino (2012)

Según estos autores, la contribución de Bloom ha tenido grandes repercusiones en el mundo pedagógico (Velasco y Cancino, 2012).

Siguiendo con la lógica propuesta por Bloom (Velasco y Cancino, 2012), el objetivo principal de la educación bilingüe no es exclusivamente enseñar dos idiomas. El objetivo de la educación bilingüe es enfatizar las habilidades de pensamiento abstracto que permitan pensar con agudeza y claridad en los dos idiomas. El objetivo final es que cada individuo pueda delinear sus propios objetivos y aspiraciones de manera creativa e independiente. La educación bilingüe es, ante todo, un modelo educativo. Como cualquier modelo educativo, conlleva crear un ambiente o contexto que conduzca al surgimiento del pensamiento crítico y abstracto.

Por tanto, los factores esenciales para asegurar el éxito académico de niños que están aprendiendo dos lenguas, como castellano y guaraní en las escuelas son los siguientes:

- A. Obtención de consenso respecto de los objetivos educativos de la escuela: el liderazgo del director.
 - i) Implementación del modelo educativo en el salón de clase: política lingüística.
 - ii) Implementación del modelo educativo: la escuela y su relación con la comunidad.
- B. Adaptación del currículo dentro del salón de clase bilingüe: el papel del maestro:
 - i) Demostración de flexibilidad curricular sin diluir las habilidades de pensamiento.
 - ii) Enfoque en la enseñanza del lenguaje coloquial y académico.
 - iii) Integración de la tradición oral dentro del salón de clase.

Conclusiones

En primer término se debe reconocer la importancia de la dinámica de la práctica pedagógica, la manera como se realiza la interacción entre estudiantes y docente. Como lo expresa Van Manen (1998), la responsabilidad del docente reside en proveer a los estudiantes de una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez autorresponsable.

Esto implica revalorizar la tarea de la escuela, de la docencia, de la enseñanza, lo que no implica dejar de revisar y replantear los abordajes y las prácticas pedagógicas.

La enseñanza culturalmente relevante es uno de los puntos centrales para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada para la comunicación tanto oral como escrita y uno de los principales elementos que están ausentes en la mayoría de las experiencias educativas, lo cual se traduce en bajos logros educativos de los grupos pertenecientes a lenguas y culturales minoritarias como la de los hispanohablantes en Estados Unidos o la de los guaraníhablantes en Paraguay.

La literatura hace referencia a estudiantes que aprenden simultáneamente dos lenguas, denominados aprendices del lenguaje dual (DLL). Según los autores, estos niños requieren un abordaje diferente que los monolingües en el desarrollo de la escritura. Este modelo puede ser útil para los estudiantes bilingües guaraní-castellano de Paraguay.

Otro punto señalado por diversos autores es el riesgo de las evaluaciones estandarizadas que estrechan las áreas de desarrollo, limitan e imponen al docente ciertas prácticas de enseñanza pensando en los resultados de las pruebas. Esto atenta, en el campo de la enseñanza de lengua oral y escrita, contra el desarrollo de un pensamiento abstracto y creativo, que constituyen las principales metas del proceso educativo.

Finalmente, se puede apuntar la importancia de buscar caminos diferentes para motivar e interesar a los estudiantes en aprender y ejercer no solamente la habilidad de comunicar significados, sino también la de crear, como seres lingüísticos que somos, en conexión con una multivocidad de lenguas y culturas, como las que habitan Paraguay y el mundo actual en el que vivimos.

Bibliografía

- Barletta, N.; Toloza, H.; Villar, L.; Rodríguez, A.; Bovea, V. y Moreno, F. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. Lenguaje*, pp.133-167.
- Díaz Sandoval, I. (2012). *El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, pp. 97-104.
- Dobstadt, M. (2010). «Competencia literaria para docentes y estudiantes del Alemán como Lengua Extranjera. ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Y cómo se enseña?» en *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas de las Segundas Jornadas Internacionales: Buenos Aires*, 2 al 4 de junio de 2010. Coordinado por Diana Ardisson, Patricia Willson y Laura Miñones. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández» 2010 (CD-Rom), pp. 282-288. Recuperado de http://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_II_Jornadas_2010IESLV.pdf (Nov.2017)
- Dobstadt, M. y Riedner, R. (2011a). *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, pp. 99-115.
- Dobstadt, M. y Riedner, R. (2011b). *Fremdsprache Literatur: Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. Fremdsprache Deutsch, 44 (2011) pp. 5-14.
- Dobstadt, M. y Riedner, R. (2014). *Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem „symbolic gap between languages“*. En: Silke Pasewalck/Terje Loogus/Dieter Neidlinger (Hg.): *Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 311- 323.
- Fingon, J. (2016). *Using jokes and riddles to support students' language experiences*. The California Reader, pp. 30-37.
- Grater, E., & Johnson, D. (2013). *The Power of Song: Cultural Relevance in the Eighth-Grade Classroom*. Voices from the Middle, pp. 32-40.
- Greenfield, R. (15 de marzo de 2016). *Educating linguistically diverse students. A mixed methods study of elementary teachers' coursework, attitudes, and practice*. Current Issues in Education, pp. 1-28.
- Hawkins, L. y Certo, J. (2014). *It's something that I feel like writing, instead of writing because I'm be told to: elementary boys'experience writing and performing poetry*. Pedagogies: An International Journal, pp. 196-2015.
- Kramsch, C y Huffmaster, M. (2008). «The political promise of translation» en *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, pp. 283-297.
- Kramsch, C. (2006). «From communicative competence to symbolic competence» en *The Modern Language Journal* 2. pp. 249-252

- Kramsch, C. (2011). «Symbolische Kompetenz durch literarische Texte» en *Fremdsprache Deutsch* 44. pp. 35-40.
- Ladenthin, V. (2007). Lernen heißt die Welt denken. engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, pp. 44-53.
- Loera Varela, A.; Näslund-Hadley, E. y Alonzo, H. (2013). *El desempeño pedagógico de docentes en Nuevo León: hallazgos de un estudio basado en videos de lecciones de matemáticas y ciencias*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Recuperado de <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=27028897002>> ISSN 0185-1284 (Nov. 2017)
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2016). *Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica*. Lenguaje, pp. 261-287.
- Miller, M.; Berg, H. y Cox, D. (2016). *Basically, You Have to Teach Them to Love What They Are Writing About: Perceptions of Fourth Grade Writing Teachers*. National Teacher Education Journal, pp. 57-64.
- Näslund-Hadley, E., Loera Varela, A. y Hepworth, K. (2014). *What goes on inside Latina American math and science classrooms: A Video study of teaching practices*. Global Education Review, pp. 110-128.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad*. París: Ediciones Unesco.
- Reznitskaya, A. (2012). *Dialogic teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions*. The Reading Teacher, pp. 446-456.
- Scarmadalia, M. y Bereiter, C. (2016). «Innovación y calidad: mover las ideas hacia el centro» en S. Cueto, *Innovación y calidad en educación en América Latina* pp.17-38. Lima: Grade.
- Tefler, S. (2015). *Exploring the use of storytelling in the language classroom*. Voices from the classroom, pp. 67-70.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, V. (en imprenta): «Von der Acción Poética zur symbolischen Aktion: Übung der “symbolischen Kompetenz” über die literarische Übersetzung für Dozenten in der Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache in Paraguay» en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies.
- Velasco, P. y Cancino, H. (2012). *Los retos de la educación bilingüe en inglés y español en las escuelas públicas de Nueva York: objetivos, modelos y currículos*. Int Rev Educ, pp. 649-674.
- Wagner, C. (2016). *Teaching young dual language learners to be writers: rethinking writing instruction through the lens of identity*. Journal of Education, pp. 31-40.

Experiencias pedagógicas