

La práctica docente en la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés desde el abordaje del Modelo Complejo

The teaching practice in the context of teaching reading comprehension in English as a foreign language from the perspective of the complex model

Mariela Verónica MARTINUCCI *

RESUMEN

Este trabajo surge del análisis de la propia práctica como parte del equipo docente del Área 10, Lenguas Extranjeras, que dicta los cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” en las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), República Argentina. El propósito es reflexionar sobre la práctica docente desde el abordaje del Modelo Complejo que propone Guyot (2011), en el que convergen diferentes disciplinas que aportan sus conceptos para identificar problemáticas y contribuir a la búsqueda de soluciones mediante la transformación de la propia práctica. En el centro del Modelo Complejo, interactúan el docente, el estudiante y el conocimiento en el microespacio áulico, inscripto en espacios más amplios –la institución educativa, el sistema educativo y el sistema social– que organizan y regulan dicha interacción en el microespacio del aula pero que también la condicionan. Los efectos de las interacciones en esta red de sujeciones e interdependencias se observan a la luz de las diferentes posturas epistemológicas y de las teorías de la subjetividad, dos enfoques analíticos organizados en torno a tres ejes que completan el modelo: el eje de la temporalidad en sus dos dimensiones, la situacionalidad histórica y la vida cotidiana; el eje de la relación teoría-práctica y el eje de la relación saber-poder. Observar la práctica educativa bajo la lupa del paradigma de la Complejidad permite ver con claridad y autocrítica el proceso formativo de las subjetividades en los estudiantes, quienes en un futuro cercano replicarán lo vivido y aprendido en sus propias prácticas investigativas, docentes o profesionales.

Palabras clave: práctica docente; comprensión lectora; lengua extranjera; textos académicos; Modelo Complejo.

ABSTRACT

This paper is the result of the analysis of my own practice as a member of the teaching team that is in charge of the “English for Specific Purposes” courses at the Education, Psychology and

* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Área 10 “Lenguas Extranjeras”. Contacto: marielamartinucci.5@hotmail.com

Phonoaudiology degree programs, at the National University of San Luis, Argentina. The aim of this work is to reflect upon the teaching practice from the perspective of the complex model proposed by Guyot (2011), in which different disciplines converge by contributing their concepts in order to identify problems and to help in the search for solutions through the transformation of the practice. At the core of the Complex Model, the teacher, the student and knowledge interact in the classroom microspace, which is embedded in broader spaces –the educational institution, the educational system and the social system– by which the practice is not only organized and regulated but also conditioned. The effects of the interactions in this network of subjections and interdependences are looked into under the light of different epistemological stances and subjectivity theories. These two analytical approaches are organized around three axes that complete the model: the time axis in its two dimensions, the historical situation and daily life; the theory-practice relation axis; and the knowledge-power relation axis. Examining the educational practice under the magnifying glass of the complexity paradigm enables us to see with clarity and self-criticism the subjectivity formation process in students, who will reproduce what they have lived and learned in their own research, teaching and professional practices.

Key words: teaching practice; reading comprehension; foreign language; academic texts; Complex Model

Introducción

Este trabajo, realizado en el marco de la Maestría de Educación Superior que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis, intenta explorar el microespacio de la práctica docente de los cursos de “Inglés para Propósitos Específicos”, en las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis, utilizando las categorías de análisis del Modelo Complejo propuesto por Violeta Guyot (2011). Este instrumento, que se inscribe en el paradigma de la Complejidad (Morin, 1999), es una guía que permite indagar y conocer las propias prácticas –sean estas prácticas docentes, investigativas o profesionales–, problematizarlas y, si fuera necesario, modificarlas. En lo que atañe a las prácticas docentes, el Modelo Complejo pretende tender un puente entre la epistemología –la filosofía de la ciencia– y la pedagogía, y entre la teoría y la práctica, al investigar y hacer consciente la postura epistemológica subyacente e incorporar las teorías de la subjetividad, para poder tomar decisiones fundamentadas que abonen la transformación de la propia práctica y, en última instancia, la transformación del sujeto del conocimiento.

Desarrollo

Desde los inicios de la humanidad hasta la sociedad posmoderna de nuestros días, con su abrumador desarrollo tecnológico –que hasta promete, en un futuro no muy lejano, operar máquinas con el pensamiento–, la llave de la transformación del mundo ha sido y es el conocimiento. La producción y la transmisión de esta extraordinaria fuerza creadora plantean una relación de mutua dependencia entre la epistemología y las prácticas del conocimiento, entre la teoría y la práctica. Esta interdependencia permite la reflexión, la vigilancia, la modificación y la corrección del conocimiento y, en ese proceso, la subjetivación de los sujetos en su época. Es esencial considerar el contexto histórico de la producción del conocimiento para delimitar en cada momento los condicionamientos socioculturales a los que son sometidos el conocimiento y las prácticas del conocimiento.

La relación entre teoría y práctica, y definición de prácticas del conocimiento

La relación entre la teoría y la práctica adopta las características del contexto histórico de los conocimientos vigentes en cada época, con los correspondientes condicionamientos que determinan su producción. Guyot (2011) menciona como un hito importante en el planteo de la relación entre la teoría y la práctica, la postura de Marx (siglo XIX), quien expresó que ya no se trataba de entender el mundo como lo había hecho la filosofía hasta el momento, sino de transformarlo. Propuso la *praxis revolucionaria* con el soporte de una teoría sobre la realidad social que consideraba una forma de intervenir para modificarla. Promediando el siglo XX, el neomarxista Karel Kosik incorporó a la teoría del materialismo histórico del Marxismo la idea de que el hombre tiene “la capacidad de proyectarse en una práctica iluminada por el concepto” (Guyot, 2011: 14). El hombre es creador y así transforma el mundo y a sí mismo, es praxístico, se manifiesta en una práctica basada en el conocimiento. Hay una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, el pensar y el hacer.

Más tarde, a fines del siglo XX, Foucault (1990) y Deleuze (1990) continuaron con el legado filosófico sobre la interdependencia entre teoría y práctica, e introdujeron las ideas de lucha y poder en el pasaje de las ideas a la acción y de la acción a las ideas: “todos somos grupúsculos en una red en que la teoría y la práctica son *puntos de relevo*” (Guyot, 2011: 15) en un juego de acciones de práctica y de teoría, según redes de poder.

La definición de prácticas del conocimiento brindada por Guyot (2011) y a la que adherimos habla de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación impartida en instituciones autorizadas por aquellos que cuentan con títulos acreditados por las instancias gubernamentales de un país, y que habilitan para el ejercicio correspondiente. Estas prácticas están regidas por normas y se articulan “en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos [que permiten] ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder, y vincularse de una determinada manera con el conocimiento” (Guyot, 2011: 15-16).

Hacia el paradigma de la Complejidad: nuevas opciones epistemológicas y su aporte a la práctica educativa

La segunda mitad del siglo XX cosecha aportes muy significativos a la persistente problemática epistemológica de establecer la relación entre teoría y práctica. En 1962, Thomas Kuhn introduce la necesidad de incorporar la perspectiva histórica y la noción de paradigma en el desarrollo de la ciencia, poniendo el acento en los condicionamientos históricos y sociales del fenómeno científico, y en los efectos producidos por las revoluciones científicas tanto en la teoría científica como en la sociedad, la cultura y la educación.

Respecto de la importancia del sujeto que hace la ciencia, Gaston Bachelard (1973) toma en cuenta los postulados de Freud para realizar su análisis de las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia en términos de “obstáculos epistemológicos”, y para destacar la importancia del error en la educación y la formación del espíritu científico. En este sentido, encuentra la explicación de qué es lo que impide que el sujeto aprenda o que produzca el conocimiento en la existencia del inconsciente. No obstante, Bachelard sostiene que el error es condición necesaria para el avance de la ciencia ya que la historia de la ciencia es la superación de los errores. La experiencia científica implica superar obstáculos y el modo de hacerlo es a través de una ruptura epistemológica. Este principio bachelardiano describe el pasaje del obstáculo a la resolución del problema. El primer grado de ruptura es el nivel de ruptura con el conocimiento vulgar, la opinión. El segundo es el nivel de ruptura con la tradición, en la que el saber adquiere un alto grado de certeza y homogeneidad. La completa aceptación

de la ciencia, impide la aceptación de lo nuevo. De igual modo, la aceptación acrítica y hasta consuetudinaria de nuestras prácticas docentes es el obstáculo que nos separa del logro de nuestros objetivos educativos. En este sentido, proponemos enfatizar la importancia de poner en duda la propia práctica y definir las limitaciones de los resultados que obtenemos.

Hacia fines del siglo pasado, otro aporte fundamental ilumina el campo de la educación con el concepto de “transposición didáctica” de Chevallard (1997). En un sentido restringido, la transposición didáctica marca el paso del saber sabio al saber enseñado: “el ‘olvido’ del saber sabio no oscurece en absoluto el desarrollo atento del análisis del saber enseñado: no es más que el primer tiempo de la sustitución” (Chevallard, 1997: 22) del análisis del saber sabio. Más tarde habrá un encuentro de ambos en total identidad.

Por último, la más reciente y fundamental contribución, tanto a la filosofía de la ciencia como a las prácticas del conocimiento, ha sido la visión crítica respecto de la ciencia y la sociedad tecnológica que implicó la teoría de la Complejidad en el campo científico, derivada de las leyes de la termodinámica formuladas por Ilya Prigogine¹. Su significativa repercusión en todos los ámbitos del conocimiento y la cultura ha producido un nuevo paradigma científico: el paradigma de la Complejidad (Morin, 1999). Para entender la cuestión de la Complejidad “hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de la simplicidad” (Morin, 2001: 89). A fines del siglo XIX y principios del XX, la ciencia intentaba deshacerse de todo lo individual y singular para concentrarse únicamente en leyes generales, a la vez que eliminaba el tiempo de su perspectiva del mundo. Los científicos trataban de concebir un universo que fuera una máquina determinista y el conocimiento científico tenía la misión de descubrir la simplicidad en la multiplicidad aparente. El paradigma de la simplicidad ponía orden en el universo mediante la reducción, unificando lo diverso, o la disyunción, separando lo ligado. No obstante, los nuevos estudios sobre la termodinámica no solo develaron que existe desorden en el universo físico, sino que reintrodujeron el concepto del tiempo. Al parecer, el desorden y el orden cooperan para organizar el universo. Esta es una noción compleja, puesto que une dos ideas que parecen oponerse. Además de la aceptación de la contradicción que propone la Complejidad, esta nueva postura epistemológica pone de relieve el protagonismo del hombre, a diferencia de la visión determinista de la ciencia que descarta al sujeto por completo. La posibilidad de ser sujeto para la ciencia implica ocupar un sitio en el que “uno se pone en el centro de su mundo para poder tratarlo y tratarse a sí mismo” (Morin, 2001: 97). Además, asegura Morin, tener sentido de la complejidad es tener “sentido del carácter multidimensional de toda realidad” (2001: 100). Morin (2007) expresa la necesidad de una reforma del pensamiento y, por ende, de la enseñanza. Hay una falta de adecuación grave entre nuestros saberes compartimentados en disciplinas y los problemas multidimensionales, globales y planetarios que debemos afrontar.

Al observar nuestra práctica docente y el problema de la enseñanza bajo el cristal del paradigma de la Complejidad, debemos reconocer los efectos nocivos de la compartimentación de los saberes y tener en cuenta que la aptitud para contextualizar e integrar es un aspecto fundamental del pensamiento humano. Las informaciones son parcelas de saberes dispersos y “el conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información” (Morin, 2007: 16). En particular, la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera se nutre de la integración de los conocimientos disciplinares que traen los estudiantes a nuestro espacio áulico. A su vez, la elección del material didáctico debe apuntar no solo a los contenidos curriculares de las disciplinas específicas, sino también a los intereses de los estudiantes.

¹ Ilya Prigogine fue un físico-químico ruso, nacionalizado belga, que recibió el Premio Nobel de Química en 1977 por su trabajo en termodinámica y el concepto de estructuras disipativas.

Análisis de la propia práctica docente a la luz del Modelo Complejo

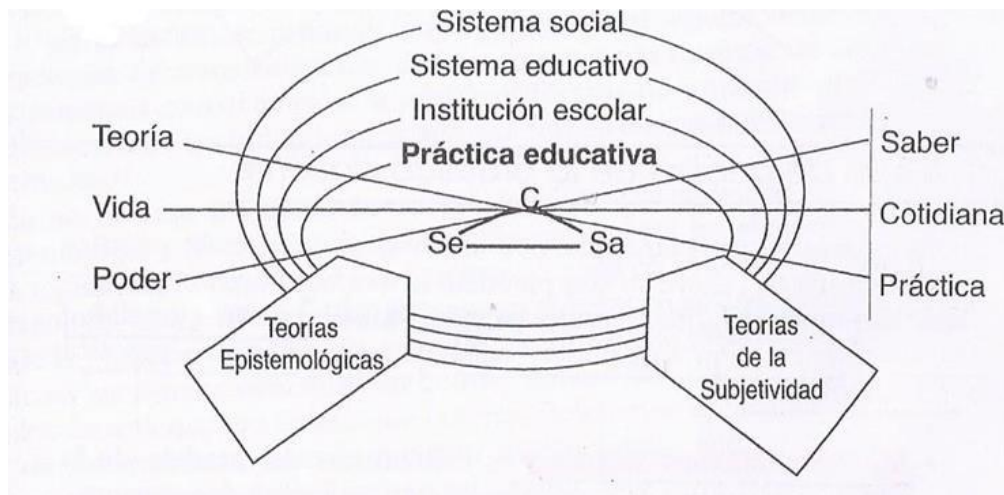
a) Los espacios micro y macro del modelo

En el marco de la perspectiva de la Complejidad, el modelo propuesto por Guyot será la guía para el siguiente análisis de la propia práctica docente en el microespacio de los cursos de “Inglés para Propósitos Específicos”, en las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la UNSL. Esta labor docente se desarrolla en el contexto del Área 10 “Lenguas Extranjeras”, perteneciente al Dpto. de Educación y Formación Docente la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

Las categorías de análisis provistas por el Modelo Complejo para la investigación sobre la propia práctica docente tienden un puente entre la epistemología y las opciones epistemológicas anteriormente mencionadas, pasando por las teorías de la subjetividad. Además, en su construcción, confluyen diversos saberes disciplinarios que permiten identificar las problemáticas de la práctica a fin de encontrar vías de solución, reflexión y transformación.

El primer nivel de análisis de este trabajo pone el foco en el microespacio de la práctica educativa, que se organiza en virtud de tres funciones: sujeto que enseña (Se), sujeto que aprende (Sa) y conocimiento (C) (Fig. 1).

Figura 1: Modelo Complejo de las prácticas educativas



(Guyot, 2011: 49)

Estas funciones son de mutua referencialidad, es decir, se relacionan de tal modo que cada una condiciona el valor y la posición de las otras en un juego de interacciones (Guyot, 2011). En el caso de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPPE), en el que se desarrolla mi labor docente, la función “sujeto que aprende” está representada por estudiantes (Sa) de Educación, Psicología y Fonoaudiología. Cada año, se inscriben para cursar la asignatura unos 200 estudiantes, además de aquéllos que deciden rendir en condición de alumno libre (cerca de 40). El porcentaje mayor del alumnado corresponde a la carrera de Psicología, seguido por Fonoaudiología y Ciencias de la Educación en tercer lugar. La función “sujeto que enseña” está a cargo de un equipo docente conformado por un profesor titular exclusivo, un profesor adjunto exclusivo, un jefe de trabajos prácticos exclusivo y un auxiliar de primera exclusivo. El espacio físico de trabajo, además de las aulas asignadas para el dictado de los cursos, se encuentra en una oficina (*Box 5*) en el Bloque IV de la UNSL. En este *Box* funcionan, de forma simultánea, el

Área 10 de Lenguas Extranjeras (ALE) y el recientemente creado Instituto de Lenguas (ILEN). Los recursos humanos del ALE son miembros naturales del ILEN. Esto implica que los docentes e investigadores del Área de Lenguas Extranjeras de los distintos idiomas (inglés, francés, italiano y portugués), que dictan las asignaturas curriculares en las Facultades de la sede San Luis de la UNSL también están a cargo de los cursos de enseñanza de las diferentes lenguas extranjeras y de español, y de traducciones y revisiones de traducciones, entre otros servicios que brinda el ILEN a la comunidad académica.

La función “conocimiento” (C) hace referencia a los contenidos que determinamos pertinentes para los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPPE). A partir de aquí, realizamos el proceso de transposición didáctica que propone Chevallard (1997), es decir, el trabajo mediante el cual un contenido designado como saber a enseñar sufre transformaciones que lo hacen apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. De este modo, el conocimiento, el “saber sabio”, deviene en “saber enseñado” en la práctica educativa. En nuestro caso, el microespacio de IPPE está orientado a la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos en inglés con el fin de lograr la expresión oral o escrita de los contenidos en la lengua materna (español), como parte del proceso de conformación de la literacidad o alfabetización académica². El trabajo del sujeto que aprende en el ámbito académico está ligado al contacto permanente con géneros discursivos tales como el manual universitario, el libro de autor y el artículo de investigación, entre otros, a fin de leer para estudiar, apropiarse de conceptos disciplinarios y producir conocimientos pertinentes a su carrera y futura profesión (López, Puebla, Vidal y Martinucci, 2019). Por lo tanto, el objetivo general de los cursos de IPPE es lograr la adquisición o afianzamiento de conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos de nivel elemental a intermedio en inglés, además del desarrollo de estrategias de lectura de textos pertenecientes a los géneros discursivos académicos mencionados. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se espera también, que los estudiantes desarrollen, además de estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias socio-afectivas: si bien en el juego de interacciones entre las tres funciones del microespacio de la práctica educativa el docente es mediador entre el sujeto que aprende y el conocimiento, en la dinámica áulica del trabajo grupal, los alumnos también intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus pares.

En un nivel de análisis más amplio, el microespacio de la práctica educativa (PE) está inmerso en espacios mayores: la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social (Fig. 1). Estos macroespacios del Modelo Complejo donde está inmersa la práctica docente, dispuestos conceptualmente como cajas chinas para graficar sus relaciones, forman un tejido de interacciones que normativizan y condicionan las operaciones que se realizan en cada uno. Los diferentes espacios “implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de las prácticas educativas” (Guyot, 2011: 43). Si bien estos niveles de dependencia más amplios generan sujeciones y condicionamientos para nuestra práctica docente, constituyen el marco institucional que la regula y la organiza.

En lo que respecta al primer macroespacio, el de la institución educativa, los cursos de Inglés para Propósitos Específicos forman parte de los Planes de Estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Fonoaudiología³, como asignaturas curriculares, anuales y obligatorias⁴. Estas carreras pertenecen a tres facultades distintas (Facultad de Ciencias

² Carlino (2003) define el concepto de *literacidad o alfabetización académica* como “...las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410).

³ Vale aclarar que hasta la implementación del nuevo plan de estudio para la Lic. en Fonoaudiología, se dictan dos niveles: Inglés I (correspondiente al curso anual de IPPE de las otras carreras mencionadas) e Inglés II.

⁴ Los estudiantes de estas carreras pueden optar entre “Inglés para Propósitos Específicos” y “Francés para Propósitos Específicos”.

Humanas, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias de la Salud), cada una con sus resoluciones y ordenanzas, a su vez supeditadas a las normativas que surgen del Consejo Superior de la UNSL.

Por razones de espacio físico limitado, recursos humanos docentes insuficientes para una matrícula numerosa y superposición horaria con otras asignaturas, las comisiones de trabajo están integradas por estudiantes de distintas carreras, inclusive, en muchos casos, provenientes de diferentes años de las carreras, según lo estipule el plan de estudio correspondiente. El resultado, tal como lo señalan López y Puebla (2011), es la disparidad y variedad de conocimientos disciplinares específicos, que se suman a las diferencias en cuanto a las competencias en el idioma inglés que traen los estudiantes. Esta heterogeneidad se replica en la explicitación de los objetivos y contenidos que los planes de estudios delimitan para los cursos de lengua extranjera. La explicación de esta desigualdad puede hallarse en el hecho de que “no hay plena conciencia del sentido que tiene la inclusión de los idiomas y, en algunos casos, hasta se soslaya su rol al interior de las carreras y por ende, en la formación integral de los alumnos” (López y Puebla, 2011: 48). Todo esto constituye una variedad de condicionamientos a los que está sujeta la práctica docente en los cursos de IPPE, y genera dificultades relacionadas con la articulación de los contenidos curriculares con las tareas de lectura en inglés como lengua extranjera.

Otro aspecto importante para destacar es que el plan de estudios de estas carreras no incluye ninguna asignatura que introduzca a los estudiantes al mundo digital. Su condición de nativos digitales (Prensky, 2001) aseguraría a priori el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, las habilidades y competencias requeridas para utilizar recursos digitales (traductores automáticos y diccionarios online, entre otros) de manera formal en el ámbito académico, y localizar e interpretar bibliografía pertinente a su disciplina en inglés, distan enormemente de las empleadas en el uso recreativo o social de la tecnología informática.

El análisis ahora se desplaza al macroespacio del sistema educativo, que organiza, legisla y condiciona a la institución educativa y, por estar inmersa en ella, también afecta al microespacio de la práctica educativa a través de leyes, resoluciones ministeriales, decretos y ordenanzas. En la República Argentina, la Ley de Educación Superior N.º 24521 de 1995 rige el sistema educativo universitario y terciario del país; por lo tanto, las normativas de las instituciones de educación superior nunca deben entrar en contradicción con los artículos de la Ley. Además, dichas instituciones deben acatar y ejecutar las disposiciones que la Ley establece. Así, la Universidad Nacional de San Luis normativiza, de conformidad con la Ley de Educación Superior, todos los aspectos de su vida institucional. Si bien las disposiciones generales de la Ley no repercuten de forma directa en la práctica de la enseñanza de la lectocomprensión en inglés, sí lo hacen indirectamente al regular la institución donde esta se desarrolla.

El último y más amplio espacio macro donde se inscribe la práctica docente, además de la institución educativa y el sistema educativo, es el del sistema social. Al respecto, cabe mencionar que el contexto social en el que acontece la práctica de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPPE) es de carácter exolingüe. Esto significa que la considerable distancia geográfica, lingüística y cultural que separa a un país como la Argentina, cuya lengua materna es el español, de las naciones de habla inglesa dificulta la exposición de los estudiantes a la lengua extranjera fuera del ámbito áulico (López y Puebla, 2011). No obstante, los alumnos pueden acceder a través de los medios de comunicación y las redes sociales a ciertas situaciones comunicativas eventuales en inglés, como canciones y producciones audiovisuales, pero de ningún modo revisten el carácter discursivo académico de los textos disciplinares de la asignatura “IPPE”.

López y Puebla (2011) mencionan otro aspecto en el que el sistema social condiciona la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: las representaciones

psicosociales. Para ello, recurren al concepto de “representaciones” definido por Klett (2009) como conocimientos que las personas construyen en cierto entorno social respecto de un objeto específico. En el caso de la práctica educativa de los cursos de IPPE, estas representaciones psicosociales se pueden manifestar como opiniones y juicios negativos acerca del idioma inglés. La frustración por malas experiencias de aprendizaje anteriores y la sensación de extrañamiento ante un código lingüístico desconocido, además de las concepciones sociales de rechazo a la supuesta dominación colonialista a través del idioma y la cultura extranjera, pueden constituir un obstáculo epistemológico –en términos bachelardianos– enraizado en la experiencia básica, tanto a nivel individual como de la comunidad, que debe superarse en la experiencia cotidiana del aula.

Al poner el foco nuevamente en el microespacio de la práctica educativa y, en particular, en la función del conocimiento (C), es preciso distinguir el conocimiento científico del conocimiento escolarizado, este último transformado por un trabajo de transposición didáctica (Chevallard, 1997), realizado a los fines de la enseñanza-aprendizaje. Chevallard (1997) afirma que el funcionamiento del sistema didáctico supone satisfacer ciertos requisitos: “para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (p. 16). La compatibilidad del sistema didáctico con su entorno es siempre un tema a resolver a través de la actualización del saber enseñado, es decir, de un nuevo aporte que restablezca la distancia adecuada del saber enseñado respecto del saber sabio. En este sentido, en la práctica de la asignatura que es objeto de análisis de este trabajo, tal como lo sugieren Viglione, López y Zabala (1999), sería necesario realizar un trabajo interdisciplinario continuo con los docentes de las asignaturas específicas de cada carrera, quienes podrían proponer textos actualizados de real interés y utilidad para los estudiantes, y así definir mejor el objeto de conocimiento de los cursos de IPPE.

b) Teorías epistemológicas y de la subjetividad en el Modelo Complejo

En los conceptos hasta aquí expuestos, al aplicar el Modelo Complejo se evidencia la distancia existente entre la postura epistemológica que sostiene la práctica docente en estudio, particularmente en la relevancia que tiene el sujeto que aprende (Sa) –y el que enseña (Se)– y la concepción clásica neopositivista, que excluye al sujeto. El modelo de análisis de las prácticas del conocimiento basado en el paradigma de la Complejidad permite reconocer cómo la práctica educativa contribuye al proceso de formación de subjetividades –de estudiantes que, a su vez en sus prácticas sociales (investigativas, docentes, y profesionales), replicarán en gran medida lo aprendido. En este sentido, Guyot (2011) adhiere a la concepción de Foucault, de que la escolarización se experimenta “como estructura de los procesos de subjetivación [en la que los sujetos] se van constituyendo en el juego de las sujeciones, desde los discursos a las prácticas no discursivas, y en los riesgos a los que los lanza el deseo de libertad” (p. 33).

Las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad son vías de abordaje a partir de las cuales el docente articula su práctica y se filtran consciente e inconscientemente tanto en lo que se hace y se dice como en lo que no. A modo de ejemplo, en los cursos de Inglés para Propósitos Específicos confluyen aportes de diferentes escuelas de pensamiento y disciplinas, como el “learner-centered approach” (enfoque centrado en los intereses del alumno), proveniente de la psicolingüística, que pone el énfasis en las estrategias que intervienen, en este caso, en las tareas de lectocomprensión en inglés (Nunan, 1997). Desde una perspectiva transactiva, el lector y el texto se relacionan de tal modo que emergen transformados: se trata de un proceso en el que el lector, al construir el significado mediante transacciones, asimila la información nueva y la integra a sus esquemas previos para crear un texto nuevo (López y Puebla, 2011). Al igual que la psicolingüística, la sociolingüística y psicología cognitiva también

contribuyen con sus investigaciones a la enseñanza-aprendizaje de los procesos de comprensión lectora. Por lo tanto, en la práctica se consideran sus hallazgos para la implementación de modelos pedagógicos que tengan en cuenta cómo piensan y aprenden los alumnos, sus propias estrategias de comprensión lectora y los filtros afectivos que pueden devenir en obstáculos o facilitadores del aprendizaje.

c) Ejes fundamentales del Modelo Complejo

El Modelo Complejo organiza la diversidad de aspectos que convergen en la práctica docente en ejes fundamentales de estudio, cuyas características ya se han ido delineando al analizar las funciones del espacio micro (C, Se y Sa) en su juego de mutua referencialidad, de dependencias y condicionamientos con su espacio macro, y a través de las teorías epistemológicas y de la subjetividad. Estos ejes se configuran en el eje de la temporalidad en sus dos dimensiones, la situacionalidad histórica y la vida cotidiana; el eje de la relación teoría-práctica y el eje de la relación saber-poder.

El eje de la temporalidad, tanto en la dimensión macro de la *situacionalidad histórica* como en su componente micro de la *vida cotidiana*, abrega de las posiciones epistemológicas de Ilya Prigogine y de Thomas Kuhn. El primero volvió a incluir la flecha del tiempo en el pensamiento científico, por largo tiempo descartada de la teoría y las prácticas del conocimiento, y el segundo, introdujo la importancia de los procesos y las condiciones de posibilidad para explicar cómo las revoluciones científicas son producto de su situación histórico-social. En este mismo sentido, Guyot (2011) afirma: “Los sujetos son hijos de su tiempo [...] y el conocimiento es una producción que se procesa en el tiempo de acuerdo a las posibilidades sociales, políticas, económicas y a los desarrollos de otros conocimientos y tecnologías” (p. 31).

La práctica docente que es objeto de este trabajo se sitúa en el espacio-tiempo macro de la sociedad posmoderna. La posmodernidad se presenta con una multiplicidad de transformaciones vertiginosas y componentes bien identificables: a) la “sociedad de consumo”, fomentada por la narrativa de la publicidad y el marketing. Según Zygmunt Bauman (1999), la excitación por la acumulación no tiene que ver tanto con las posesiones materiales; sino con la acumulación de sensaciones y deseos nuevos (p. 38). Esta necesidad de placeres fugaces devela la crisis del sujeto posmoderno, frente a la superficialidad de la vida y la falta de sentido; b) los nunca superados conflictos políticos y bélicos provocados por los intereses insaciables de los poderes internacionales que amenazan con el uso de armas químicas y nucleares. El fracaso de la razón para garantizar la paz, la libertad y la felicidad de los seres humanos sumió a la humanidad en una profunda decepción con las promesas de la modernidad. Al respecto, Jean-Francois Lyotard (1993) explica que este descreimiento en las grandes metanarrativas de la humanidad –el paradigma positivista, el Marxismo, la salvación cristiana– es lo que define a la posmodernidad y sumerge al sujeto en un vacío existencial con desesperados intentos por recobrar algún grado de certeza y estabilidad; y c) el imparable avance de la tecnología y las redes de información y comunicación, que ha generado la hegemonía de la imagen, un dispositivo de formación de las mentes jóvenes y nuevos modos de relaciones interpersonales. El mundo globalizado, producto de las redes y la comunicación, demanda docentes, científicos y profesionales cada vez más eficientes que requieren de la adquisición de más competencias. Es en este punto donde la lectocomprensión de textos en inglés desempeña un rol fundamental y una función epistémica al favorecer la producción de conocimientos. Las clases de lectocomprensión en inglés preparan a los estudiantes gradualmente para que en su vida profesional puedan construir sentido de las publicaciones en esta lengua extranjera y apropiarse de nuevos conocimientos disciplinares que la ciencia va desarrollando. Estos nuevos saberes de especialidad pueden contribuir a resolver los desafíos que los profesionales encontrarán en sus prácticas y así incluso generar nuevos conocimientos. En el tiempo-espacio

micro de la práctica docente, la vida cotidiana, es donde se relacionan docentes y alumnos, y se constituyen en sujetos “protagonistas de una sociedad, una cultura, una época” (Guyot, 2011: 32). La vida cotidiana acontece en la realidad del aula, donde se sustancia la praxis en la intervención del docente entre el conocimiento y los estudiantes, a través del trabajo de transposición didáctica. Así se desencadenan procesos cognitivos, emocionales y éticos, con las transformaciones subjetivas que emergen de la superación de los obstáculos epistemológicos.

En cuanto al *eje teoría-práctica*, se mencionaron anteriormente en este trabajo los diferentes aportes y concepciones que contribuyeron a echar luz sobre esta cuestión. Resta distinguir los distintos modos de entender la relación entre la teoría y la práctica. Una postura es la de creer que la práctica se justifica por sí misma y el recurso que la legitima es del tipo ensayo-error – concepción empirista del conocimiento, que pasa de la “experiencia particular a la recomendación normativa de los procedimientos” (Guyot, Fiezzi y Vitarelli, 1995: 23). A esta manera de concebir la relación teoría-práctica, se contraponen la de la valorización de la teoría que relega la práctica a una mera aplicación de la primera. Así, de la práctica no surge ninguna experiencia transformadora sino de reproducción de situaciones. Una tercera perspectiva es la de entender la práctica como técnica de manipulación de hombres y cosas para garantizar su eficacia y el cumplimiento de determinados objetivos. Finalmente, la relación entre la teoría y la práctica ha sido repensada de acuerdo al reconocimiento del sujeto en su situación histórica. Bajo este enfoque, “teoría y práctica se reconcilian en la praxis, en vistas a la acción creadora del hombre” (Guyot, 2011: 48). Desde esta perspectiva, Foucault considera a la práctica como “un conjunto de relevos de un punto teórico a otro” y a la teoría como “un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault [1992] citado en Guyot, 2011: 48-49). Es esta última manera de entender la interrelación teoría-práctica la que orienta la práctica de la enseñanza de la lectocomprensión en inglés. Ilustra esta afirmación, la constante tarea investigativa del equipo docente de la asignatura para actualizar los conocimientos y hallar nuevos criterios didácticos. Además, consideramos esencial mantener una actitud crítica y reflexiva sobre la práctica para modificar objetivos y contenidos cuando es necesario, seleccionar textos disciplinares específicos según la devolución que recibimos de los alumnos y diseñar guías de estudio conforme al trabajo de transposición didáctica pertinente que transforma los nuevos saberes a enseñar en el saber enseñado. Nuestra visión de la práctica docente como praxis educativa hace que ésta sea un proceso de creación permanente.

El último de los ejes del modelo hace referencia a la *relación saber-poder*. En el dispositivo educación, según explica Guyot (2011) siguiendo los lineamientos del pensamiento de Foucault, la práctica docente se da en un espacio de luchas, confrontaciones y resistencias en cuanto a la vinculación de los sujetos con el conocimiento, a partir de reglas para el establecimiento de la verdad; esto genera una manera de organizar el saber que suele tender a la dominación. Los juegos de poder no se limitan al microespacio de la práctica docente, sino que, como se mencionó antes en este estudio, ésta está sometida a los condicionamientos de la institución donde se desarrolla, el sistema educativo y la sociedad. Por otro lado, la práctica docente hace posible “el ejercicio de un contrapoder, de resistencia al poder instituido” (Guyot, 2011: 32). En este sentido, Guyot (2011) afirma que el docente, a través de su práctica, puede facilitar una línea de fuga de los aparatos que lo condicionan mediante el uso constructivo de las relaciones de poder-saber (p. 34) y, por lo tanto, mediante la vigilancia epistemológica, dejar de reproducir las tradiciones represivas que suelen internalizarse inconscientemente. A modo de ejemplo, en el microespacio áulico de la práctica que aquí se analiza, el docente no es el dueño exclusivo del saber. Si bien éste tiene el dominio del inglés y el conocimiento de la didáctica para la enseñanza de la lectocomprensión, los alumnos, como señalan Viglione et ál. (1999), también ejercen la relación poder-saber por ser quienes tienen el conocimiento de la

disciplina específica. Así, el docente no detenta el poder absoluto, como ocurría tradicionalmente, sino que participa con los estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en un juego de intercambio de roles. El buen uso del poder facilita la transformación del sujeto por medio de prácticas que lo llevan a operar sobre sí mismo: Foucault (1992) asegura que “siempre puede uno corregirse en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca” (p. 54).

Queda así completo el Modelo Complejo de análisis de la práctica docente que propone Guyot (2011) como una manera de escudriñar las prácticas del conocimiento, y en particular la práctica docente que compete a este trabajo, con la finalidad de hacer consciente las interdependencias y condicionamientos del modelo para descubrir en qué aspectos tenemos la posibilidad de operar transformaciones. La identificación de tales aspectos en la práctica de los cursos de Inglés para Propósitos Específicos podría ser tema de otro trabajo que indague sobre las transformaciones que se han implementado o sería necesario implementar; por ejemplo, como se mencionó antes en este análisis, la necesidad de un trabajo interdisciplinario constante con los docentes de las asignaturas específicas de cada carrera para ajustar mejor el material didáctico –textos que revistan mayor interés para los estudiantes y actualicen los conocimientos disciplinares para restituir la distancia adecuada entre el saber sabio y el saber enseñado.

Conclusiones

Las instituciones educativas, y en ellas, las prácticas docentes, desempeñan un papel esencial en la transmisión implícita o explícita de las concepciones epistemológicas. Por ende, las decisiones curriculares, didácticas y metodológicas, asociadas directa o indirectamente con la transmisión o la producción del conocimiento en el microespacio de la práctica están dominadas por cierta representación de la ciencia y del mundo, que luego se instala en el resto de la sociedad y la cultura. Por esto, es de vital importancia adoptar una postura reflexiva sobre la propia práctica que nos permita reconocer qué supuestos epistemológicos la impregnan.

La práctica docente en el microespacio de la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés que es objeto de este análisis apoya la noción de proceso en el que el conocimiento se construye teniendo en cuenta factores sociales y culturales, con sus correspondientes relaciones de poder, y donde el sujeto es protagonista de su propia transformación. En este proceso, la vigilancia epistemológica es decisiva para identificar obstáculos y efectuar los cambios y ajustes necesarios para dar respuesta a los problemas, ya sea a través de una nueva transposición didáctica, del trabajo investigativo, o de la adopción de actitudes y estrategias tendientes a restablecer el equilibrio en la relación Conocimiento-Sujeto que enseña-Sujeto que aprende. Esta perspectiva promueve la formación de sujetos pensantes, críticos y creativos, que logren trazar líneas de fuga de los poderes que los sujetan y así lleguen a ser agentes de transformación de su realidad social y cultural. Como sugiere Morin (1999), el círculo individuo-sociedad-especie es la base para enseñar la ética que potencia la conciencia planetaria y permite vivir en democracia.

Referencias bibliográficas

BACHELARD, Gastón (1973). *Epistemología*. Barcelona: Editorial Anagrama.

BAUMAN, Zygmunt (1999). "The Self in a Consumer Society" en *The Hedgehog Review*, 35-40. Recuperado de <http://www.iasc-culture.org/HHR_Archives/Identity/1.1FBauman.pdf>. (/01/06/2019).

CARLINO, Paula (2003). "Alfabetización académica: Un Cambio necesario, algunas alternativas posibles" en *Educere Investigación*, Vol. 6, Nº 20, 409-420.

CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Editorial Aiqué.

DELEUZE, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? en *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa editorial.

FOUCAULT, Michel (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Buenos Aires: Alianza.

----- (1992). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

GUYOT, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GUYOT, Violeta; FIEZZI, Nora y VITARELLI, Marcelo (1995). "La Práctica Docente y la realidad del aula. Un enfoque epistemológico" en *Enfoques Pedagógicos*, Vol. 3, N.º 2, Subdirección de Educación de CAFAM, Bogotá, 21-35.

KLETT, Estela (2009). *Construyendo la didáctica de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

KUHN, Thomas (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE.

LÓPEZ, Ma. Estela y PUEBLA, Ma. Marcela (2011). "Fundamentación teórico pedagógica de los Cursos de 'Inglés para Propósitos Específicos' centrados en la lectocomprensión de textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística" en *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*, Año 16, N.º 64/65, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, 46-59. ISSN: 0328-8064

LÓPEZ, Ma. Estela, PUEBLA, Ma. Marcela, VIDAL, Ma. Fernanda y MARTINUCCI, Mariela (2019). "Función social y valor epistémico de la comprensión lectora en lengua extranjera – inglés– en el ámbito académico universitario" en *Argonautas*, Vol. 9, N.º 12, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 61-73. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argo>

LYOTARD, Jean Francois (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta.

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa (01/06/2019)

----- (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

----- (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

NUNAN, David (1997). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRENSKY, Marc (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants" en *On the Horizon*, Vol. 9, Nº 5, MCB University Press, 1-6.

VIGLIONE, Elisabeth; LÓPEZ, Ma. Estela y ZABALA, Ma. Teresa (1999). "La Práctica Docente en las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis: Reflexiones desde un Enfoque Epistemológico y Metodológico" en Revista IDEA, Vol. 13, Nº 29, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, 133-142.

Cita sugerida: MARTINUCCI, Mariela Verónica (2020). "La práctica docente en la enseñanza de la lectocomprensión en la lengua extranjera inglés desde el abordaje del Modelo Complejo" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10, Nº 14, 55-67. http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index	
--	--

Recepción: 14 de marzo de 2020	Aceptación: 14 de abril de 2020
--------------------------------	---------------------------------