

SEPTIEMBRE 2023  
ISSN: 2362-406X

# CONEXIÓN N°18

Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas

DEBATES  
DISCIPLINARES

---

ABORDAJES  
DIDÁCTICOS

**IES N° 28  
"OLGA COSSETTINI"**

**Depto. de Investigación y  
Publicaciones**





**CONEXIÓN**  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas  
N°18. Rosario, Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X  
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N°28**  
**“OLGA COSSETTINI”**

Sarmiento 2902 - Rosario, Santa Fe

**COMITÉ EDITORIAL:**

Prof. Mariel Amez

Prof. María Elena Besso Pianeto

Dra. María Pía Martín

Dra. María Isabel Pozzo

**COMITÉ ACADÉMICO:**

Dr. Darío Luis Banegas. Ministerio de Educación del Chubut - ISFD 809, Esquel, Chubut - Universidad de Warwick (Reino Unido)

Dra. Susana S. Fernández. Universidad de Aarhus (Dinamarca)

Dra. Claudia Ferradas. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Norwich Institute for Language Education (Reino Unido)

Dra. Beatriz Introcaso. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dra. Mirta Lobato. Facultad de Filosofía y Letras; Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Melina Porto. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (Argentina)

**COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN:**

Mg. Natalia Massei

**AUTORIDADES**

**Rectora**

Trad. Bárbara Nale

**Vicerrectora**

Prof. Pamela Dahlquist

**Vicerrector**

Prof. Juan Matías Lobos

**Regente**

Lic. Florencia Viale



## Índice

<b>Editorial</b>	1
<b>Caracterización del discurso matemático escolar en torno al concepto de número real: un estudio de caso en escuelas secundarias</b>	3
Lucía Caraballo y Daniela Emmanuele	
<b>Visibilizando la probabilidad en una escuela de educación media</b>	23
Clara Benítez	
<b>Les emprunts linguistiques de l'anglais au français et leurs influences sur la phonétique</b>	45
Anabela Marotta	
<b>Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles ?</b>	57
Oliverio Espindola y Luciana Romero G. P.	
<b>Abordagem Comunicativa e livros didáticos de português língua estrangeira na Argentina: retrospectiva e tendencias</b>	77
Natalia Ricciardi	
<b>Una propuesta para el abordaje del diálogo intercultural en el nivel superior</b>	99
Rita Achineli, Renata Bacalini, María Alejandra Bosco, Marcela Alejandra Giaque, Yamila Serb, María Florencia Zapata	
<b>El rol del maestro coformador en las escuelas primarias, en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores</b>	110
María Teresa Armas	
<b>Estudio del estrés situacional en docentes que trabajan mediante dispositivos online en el contexto de la pandemia Covid-19</b>	124
Marta Lidia Medina, Mara Patricia Ruani, Yalenis Velazco Fajardo, Karla Venegas Greenhill, Mónica Orazi	



CONEXIÓN  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas  
N°18. Rosario, Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X  
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## Editorial

Presentamos una nueva edición de *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*. Como se invoca en cada nueva entrega, esta publicación promovida y generada desde el Instituto de Educación Superior “Olga Cossettini” de Rosario, se hace eco de la diversidad disciplinar de nuestra institución. *Conexión* busca constituirse como un espacio de reconocimiento y fortalecimiento del rol de investigación y producción académica que desempeñan las y los docentes, tanto como resultado de su especialización disciplinar como de las reflexiones y exploraciones sobre la práctica.

Este número reúne propuestas didácticas, trabajos de investigación y de reflexión en torno a problemáticas ligadas a la enseñanza, provenientes desde distintas áreas disciplinares.

El trabajo titulado “Caracterización del discurso matemático escolar en torno al concepto de número real: un estudio de caso en escuelas secundarias”, de Lucía Caraballo y Daniela Emmanuelle, nos ofrece una comunicación parcial de los resultados alcanzados en una investigación que entre sus objetivos se propuso reconocer características específicas del discurso Matemático Escolar (dME) en torno al concepto de número real (discurso numérico escolar).

El artículo de Clara Benítez “Visibilizando la probabilidad en una escuela de educación media” ofrece una propuesta didáctica respecto del abordaje del eje Estadística y Probabilidad que integra en el diseño curricular jurisdiccional. Partiendo de la premisa de que se trata de un eje muchas veces no incluido en las planificaciones, elabora una propuesta de intervención que procura involucrar al alumnado en situaciones en las que se pretenda matematizar a partir de problemáticas contextualizadas.

“Les emprunts linguistiques de l’anglais au français et leurs influences sur la phonétique”, de Anabela Marotta, constituye un aporte desde el área de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE), a partir de una investigación bibliográfica, sobre las adaptaciones fonéticas de los préstamos del inglés al francés. La autora observa las diferencias que se producen, a nivel fonético, cuando una lengua incorpora palabras de otra y las adapta a su sistema.

El trabajo de Oliverio Espindola y Luciana Romero G. P. “Sur quels éléments didactiques peut-on baser l’inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles?” constituye un informe de investigación a partir de prácticas educativas realizadas en un curso de FLE para adultos, en la ciudad de Rosario (Argentina), llevado adelante de manera virtual, en el contexto de la pandemia Covid-19. La identificación de dificultades en la utilización de recursos y medios digitales motivó la pregunta que rige

la indagación: ¿En qué elementos didácticos podemos basar la inclusión digital de los mayores en las clases virtuales?

En su artículo, *Abordagem Comunicativa e livros didáticos de português língua estrangeira na Argentina: retrospectiva e tendências*, Natalia Ricciardi propone un recorrido por las diferentes etapas del paradigma comunicativo, en el marco de la enseñanza del Portugués Lengua Extranjera, con el objetivo de analizar las nociones de lengua, competencia comunicativa, unidad de enseñanza y comunicación y objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje que subyacen en cada etapa del enfoque. El trabajo busca identificar las tendencias epistemológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y su aplicación metodológica.

Rita Achineli e integrantes de la cátedra “Cultura Lusófona Comparada I” de las carreras de Portugués de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), en su artículo “Una propuesta para el abordaje del diálogo intercultural en el nivel superior” presentan la propuesta del taller “El abordaje del diálogo intercultural en el aula. Estrategias y recursos” llevado a cabo en el marco del IV Encuentro de la Red Internacional de Docentes Investigadores de las Artes y las Culturas, en el mes de noviembre del 2022 en en la ciudad de Rosario (Argentina). El taller se propone como una estrategia para propiciar el diálogo intercultural en el espacio áulico y para reflexionar sobre el rol de la docencia en la construcción de un conocimiento crítico y situado.

María Teresa Armas, mediante su artículo “El rol del maestro coformador en las escuelas primarias, en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores”, propone una caracterización del rol del maestro coformador en el marco de la educación primaria. Para ello, establece un relevamiento del lugar de las prácticas de la enseñanza desde el surgimiento de las escuelas normales hasta la actualidad, analiza las características particulares de los distintos actores intervinientes en el proceso de las prácticas de la enseñanza y las normativas que las rigen.

“Estudio del estrés situacional en docentes que trabajan mediante dispositivos online en el contexto de la pandemia Covid-19” de Marta Lidia Medina y el equipo de investigación que dirigió, aportan un estudio descriptivo de corte transversal realizado durante el primer semestre de 2021, en la ciudad de Rosario (Argentina) que procura describir los efectos del estrés situacional en la regulación emocional, cognitiva y conductual en docentes que trabajaron en un dispositivo exclusivo online, en nivel terciario y universitario, durante la pandemia.

Les invitamos a recorrer las páginas de esta nueva entrega de Conexión y a participar de la revista en próximas ediciones.



CONEXIÓN  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas  
N°18. Rosario, Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X  
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## **Caracterización del discurso matemático escolar en torno al concepto de número real: un estudio de caso en escuelas secundarias**

**Lucía Caraballo**

IES N°28 Olga Cossettini  
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura  
(Universidad Nacional de Rosario)  
[luciacaraballo89@gmail.com](mailto:luciacaraballo89@gmail.com)

**Daniela Emmanuele**

IES N°28 Olga Cossettini  
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura  
(Universidad Nacional de Rosario)  
[emmanueledaniela@gmail.com](mailto:emmanueledaniela@gmail.com)

### **Resumen**

Se comunica aquí parte de los resultados alcanzados en una investigación que entre sus objetivos se ha propuesto reconocer características específicas del discurso Matemático Escolar (dME) en torno al concepto de número real (discurso numérico escolar). El dME es un constructo teórico, tomado de la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa (TSME), entendido como los consensos que se realizan a fin de introducir la matemática en el sistema didáctico. Para llevar a cabo este estudio, que es parte de una tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias, se ha planteado una metodología cualitativa, descriptiva y transversal, un estudio de caso intrínseco compuesto por tres docentes con título de Profesor/a en Matemática (o equivalente), en ejercicio profesional, que trabajan enseñando números reales en alguna escuela secundaria del departamento Rosario, Santa Fe, Argentina. Se han realizado observaciones de clases de carácter no participante, mientras las docentes desarrollaban la unidad denominada Números Reales. Entre los resultados, se ha podido reconocer una epistemología dominante del discurso numérico escolar: que impone significados (la de clasificar un número real en racional o en irracional, al observar su desarrollo decimal o parte de él, obtenido a partir de una operación que realiza la calculadora); que prima lo aritmético y/o algebraico por sobre lo geométrico o lo analítico; que entiende su utilidad en la operatoria del número y que soslaya otras características (como la de ser un campo completo); que sigue reglas estáticas, algorítmicas y memorísticas; que no reconoce prácticas como el medir como generadoras del conocimiento.

**Palabras clave:** enseñanza del número real, discurso matemático escolar, teoría socioepistemológica, escuela secundaria.

## Introducción

Desde la época denominada Matemática Moderna (década del 60) se ha instalado una presentación de los números reales basada en la teoría de conjuntos, lo que implica una presentación formalizada y descontextualizada, no siendo un contenido significativo para el alumno. Esto se evidencia al observar usualmente libros de texto de educación secundaria (Abálsamo et al., 2013; Jaller A. & Pérez, 2017; Chorny et al., 2015). En su mayoría la presentación de los números reales viene dada como una forma de llamar conjuntamente a los números racionales y a los irracionales. Algunas propuestas utilizan la notación de conjuntos  $\mathbb{R} = \mathbb{Q} \cup \mathbb{I}$  e incluso presentan un diagrama de Venn para representar esta definición y relaciones entre otros conjuntos numéricos ( $\mathbb{N} \subset \mathbb{Z} \subset \mathbb{Q}$ ). Esta presentación de los conocimientos matemáticos es propia de la enseñanza tradicional de la matemática. No es extraño escuchar a los alumnos preguntar en la clase de matemática ¿esto para qué sirve? Reconociendo a los libros de texto como un elemento de referencia importante para el profesor de escuela secundaria, que en numerosos casos utiliza en su práctica, y a pesar de todas las críticas y los fracasos encontrados en la reforma de la Matemática Moderna (Kline, 1976), podría sospecharse que no se ha logrado plantear una enseñanza diferente más cercana a las corrientes didácticas actuales. ¿Cuál es la necesidad de construir el conjunto de los números reales? Esta presentación, ¿deja entrever cuál es la diferencia entre un número real y un número racional? ¿Se trata de un concepto nuevo o es solo una manera de llamar conjuntamente a los números racionales e irracionales?

Si bien se han intentado promover modelos educativos diferentes al tradicional, pareciera que este modelo predomina aún en la enseñanza de la matemática. Por ejemplo, en el actual Diseño Curricular de Matemática para la Educación Secundaria Orientada de la pcia. de Santa Fe, Argentina (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina, 2014) se plantea la presentación de los números naturales, los racionales positivos, los enteros, los racionales, los irracionales y luego los reales (siguiendo ese orden a través de los años). En el caso de la secundaria técnica, se sigue el mismo orden agregando al final los números complejos. Esta presentación responde a criterios de la lógica matemática formal, no siendo el mismo que, por ejemplo, el orden de surgimiento histórico de estos tipos de números (los orígenes de algunos números irracionales son previos a los números negativos, por mencionar un caso).

En los cursos de matemática del primer año de la universidad, donde nos desempeñamos como docentes, se ha podido observar que gran parte de los alumnos ingresantes no han logrado una construcción completa del número real durante su transcurso por la escuela secundaria. Los obstáculos que presentan para la adquisición de nuevos conocimientos muchas veces provienen de una falta de conocimientos previos. Por ejemplo, al preguntarles el resultado de realizar la operación entre conjuntos  $[0,2] \setminus \{0\}$ <sup>1</sup>, la respuesta usual suele ser  $[1,2]$ , a pesar de estar trabajando con intervalos de la recta real. Esto deja en evidencia que -en numerosos casos- solo reconocen los números enteros.

---

<sup>1</sup> El símbolo  $\setminus$  denota la resta entre conjuntos.

Otro caso usual, es la descripción del número  $\pi$  como 3,14, no reconociendo su carácter de irracional. En el caso de definir algunas funciones continuas como, por ejemplo, la función exponencial  $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$  tal que  $f(x) = e^x$ , suele no ser cuestionada la operatoria definida para todos los reales. No es habitual que se presenten cuestionamientos tales como: ¿es posible calcular un número irracional elevado a un número irracional? ¿Y a un número racional? ¿Cómo se calcula? Quizás sea porque en la enseñanza tradicional nunca se propiciaron este tipo de preguntas.

Se elige la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa (TSME) para investigar esta problemática, dado que es una teoría que se caracteriza principalmente por estudiar la construcción social del conocimiento matemático y su difusión institucional. Esta teoría diferencia la matemática de la matemática escolar, dado que la matemática construida dentro de la comunidad científica no ha sido inventada con fines de enseñanza. Sin embargo, se la enseña dentro de un ámbito educativo en el cual el saber matemático sufre un proceso de transposición derivando en un subproducto que es reproducido en el escenario ficticio del aula (matemática escolar). Este proceso genera discursos en torno a los objetos matemáticos, a fin de facilitar su comunicación para la enseñanza. La consecuencia directa es la descontextualización de los objetos matemáticos, que genera una pérdida de sentido para quien lo aprende. Los consensos que se realizan a fin de introducir la matemática en el sistema didáctico son denominados, en esta teoría, como discurso Matemático Escolar (dME). El dME enfatiza la centración en los objetos matemáticos, ignorando su construcción social dentro del ámbito de la matemática que le da sentido y significatividad. La TSME plantea una enseñanza centrada en las prácticas más que en los objetos, problematizando el saber. Esta teoría, a su vez, considera la posibilidad de profundas transformaciones a partir del rediseño del dME (Cantoral et al., 2015). Es posible advertir que desde esta teoría, que será profundizada luego en el siguiente apartado, se pone en jaque la epistemología estructuralista de la matemática, propia de la Matemática Moderna, que atraviesa la enseñanza del número real en la actualidad. Interesa la enseñanza de un saber puesto en uso, que surge en un cierto contexto y es apropiado por parte de quien lo aprende, dado que se lo construye desde la mirada de quien lo inventa y de quien lo usa. Este enfoque aporta al estudio de la enseñanza del número real, dado que en su presentación tradicional aparece descontextualizado y es acompañado por un cierto dogmatismo: las propiedades no se demuestran, las operaciones no se definen (se “heredan” de otros conjuntos numéricos), la representación de la recta numérica continua no se construye a partir de los números reales (es presentada desde los primeros años de la educación secundaria e, inclusive, en la educación primaria). Sin embargo, es posible advertir la gran capacidad que tiene el docente de poder transformar su práctica en forma directa. Es importante, entonces, indagar cómo los profesores enseñan el número real en la escuela secundaria considerando que, la forma en que lo hagan, estará íntimamente relacionada con la epistemología dominante del dME, que atraviesa a los docentes formando parte de sus concepciones acerca de qué enseñar y cómo enseñar. Se plantea, entonces, como objetivo reconocer las características específicas del discurso Matemático Escolar en torno al concepto de número real (discurso numérico escolar). Esta investigación es parte de una tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias.



## La teoría socioepistemológica y el discurso matemático escolar

Tradicionalmente los modelos educativos plantearon currículos centrados en conceptos, soslayando los usos de los conocimientos matemáticos (Cordero et al., 2015). La TSME se diferencia de otras teorías de la Matemática Educativa ya que amplía su mirada, no restringiendo el análisis hacia los objetos matemáticos y sus relaciones, sino considerando como problema educativo la significación compartida del objeto mediante su uso culturalmente situado. Esto quiere decir que los alumnos participan activamente de la cultura matemática, presente en sus propias experiencias de su vida diaria, dentro y fuera del aula. Para lograr esto, es decir, la democratización del aprendizaje es preciso ampliar el concepto de aula, saber y sociedad. Esto es posible para la TSME dado que un fundamento sobre el que se apoya es que “la Matemática, en tanto creación humana, recrea -a su manera- la vida misma” (Cantoral et al., 2014, p. 96). En este sentido, interesa estudiar el saber puesto en uso (y no estático), entendiendo por saber al popular, técnico o culto.

Como se ha mencionado en la introducción, un concepto fundamental de la TSME es el de dME entendido como el medio para lograr una participación consensuada en el ámbito didáctico. El dME enfatiza la centración de los objetos matemáticos, ignorando su construcción social dentro del ámbito de la matemática que le da sentido y significatividad. Al ser el profesor el que comunica verdades preexistentes a sus alumnos, la construcción social del conocimiento queda rezagada en el dME. Por esta razón, la TSME plantea que el conflicto en la enseñanza y en el aprendizaje radica en el propio dME. Identificarlo y rediseñarlo será, entonces, el camino para modificar la actividad didáctica en Matemática y atender las problemáticas planteadas. Sin embargo, hay que comprender que estos discursos no son responsabilidad solo del profesor porque, al fin y al cabo, se ha formado bajo el mismo dME y se convierte, en consecuencia, en su reproductor.

En este sentido, planteamos, que el dME subyace a lo inmediatamente visible, lo ostensible, explícito u objetivo, los contenidos y sus concepciones: Planes y Programas de estudio, libros de texto, exposiciones de aula, pero también a las creencias y concepciones de profesores, estudiantes y comunidad académica en general. (Cantoral et al., 2015, p.14)

Los entornos socioculturales, junto con el saber y el aprendiz son los actores principales de los procesos didácticos. Por esta razón, las investigaciones enmarcadas en la TSME se caracterizan por una descentración del objeto, contemplando las prácticas sociales en torno a ese objeto desde una mirada social y cultural de la matemática. Se incorpora la componente social integrándola a la componente epistemológica, a la componente cognitiva y a la componente didáctica. Para que el proceso didáctico tenga lugar, es necesario que el docente se apropie de su práctica a través de la problematización del saber matemático escolar. Su objetivo principal es darle herramientas al docente que le permitan mejorar sus prácticas, logrando así un rediseño del dME.

En Cantoral et al. (2015) se caracteriza teóricamente al dME y se fundamenta su rediseño:

- *Carácter utilitario*: el dME antepone la utilidad del conocimiento matemático frente a cualquiera de sus restantes cualidades. En su rediseño la matemática debe tener un carácter funcional, organizándola según el funcionamiento cognitivo, didáctico, epistemológico y social en la vida de las personas que la usan y la aprenden.
- *Atomización de los conceptos*: el dME concibe al saber centrado en objetos, sin considerar los aspectos sociales, contextuales y culturales que lo constituyen. Su rediseño permite reconocer, privilegiar y potenciar racionalidades relativas a contextos situados, a la realidad en la que se encuentre el individuo en tiempo y espacio.
- *Carácter hegemónico*: el dME concibe a la matemática como un conocimiento acabado y continuo, dando supremacía a ciertas argumentaciones y significados frente a otros. Su rediseño plantea diversas maneras de constituir y desarrollar la matemática, relativa a la racionalidad contextualizada del grupo o individuo.
- *Falta de marcos de referencia para la resignificación del saber*: se ha pasado por alto el hecho de que la matemática responde a prácticas de referencia, es decir que su significación no es estática. El rediseño del dME propone resignificar los saberes progresivamente, enriqueciéndolos con nuevos significados.

El dME es la expresión de una epistemología dominante la cual no considera ni conoce el uso del conocimiento matemático ya que los modelos educativos apostaron atenderlo desde los conceptos (y no desde las prácticas). En Cordero et al. (2015), se describen ciertos fenómenos en torno al dME:

- *La exclusión de la práctica social*. Se distinguen dos epistemologías del conocimiento, aquella que se expresa en el dME y otra que se expresa en la construcción social del conocimiento matemático. Como ya se ha dicho predomina la primera por sobre la segunda, olvidando los contextos, las comunidades y las situaciones de donde emerge el conocimiento matemático. Existe entonces una violencia simbólica, entendida como la imposición de significados arbitrarios legítimos socialmente. Esto ocurre en las argumentaciones, significados y procedimientos que se generan en la matemática escolar a raíz del dME. En contraposición, la construcción social del conocimiento matemático considera las interacciones entre individuos (a sabiendas de qué identifica a este individuo y de cuáles son sus procesos historiales) y a la funcionalidad de este en un contexto y una situación específica.
- *La opacidad*. En el dME no se consideran las argumentaciones del conocimiento matemático que correspondan a la matemática como instrumento, es decir, la matemática aplicada a la ingeniería, la biología, la medicina, entre otras disciplinas. Es decir, no se considera matemática a aquellos conocimientos en los cuales su objeto de estudio no es la obra matemática en sí misma. En particular, la matemática de lo cotidiano no se considera conocimiento matemático. Podría decirse que la matemática de la vida no es la misma que la matemática escolar, se desconocen y no dialogan entre ellas.

En este sentido, la pluralidad epistemológica no tiene cabida en el actual dME ya que este trata únicamente a la matemática como un ente objetivo, abstracto y generalizable, sin múltiples significados, sin desarrollo histórico, ni funcionalidad y mucho menos de manera transversal y multidisciplinar. (p. 91)

Luego, el fenómeno de la opacidad es la negación de la pluralidad epistemológica del conocimiento.

- *La adherencia.* La supremacía del dME, por sobre el pensamiento cultural de docentes y estudiantes, provoca actitudes no críticas hacia los contenidos matemáticos que se enseñan, así como la exclusión de su construcción y opacidad de su funcionalidad. Docentes y, por lo tanto, estudiantes adhieren al dME y no se atreven a trastocarlo. Por ende, no existe la reciprocidad entre la matemática y lo cotidiano en el aula, la dialéctica del conocimiento matemático y la vida. Por esta razón, es necesario el rediseño del dME, para que la matemática escolar no sea ajena a la construcción social del conocimiento matemático.

El rediseño del dME solo es posible a través del empoderamiento docente, definido como una reflexión que se consolida en acción, que permite apropiarse de la práctica docente a través de la problematización del saber matemático escolar (Reyes Gasperini & Cantoral, 2014). Dado que el dME excluye la construcción social del conocimiento matemático, y el docente también ha sido excluido de este proceso, observar sus características específicas en torno al concepto de número real permitirá distinguir aspectos que obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje de este concepto.

### **Marco metodológico**

Para esta investigación se ha planteado una metodología cualitativa, descriptiva y transversal. El diseño es un estudio de caso intrínseco dado que interesa investigar la enseñanza del número real en la escuela secundaria por parte de profesores de Matemática en toda su particularidad y su carácter ordinario. Para llevarlo a cabo se han seleccionado tres docentes con título de Profesor/a en Matemática (o equivalente), en ejercicio profesional, que trabajan enseñando números reales en alguna escuela secundaria del departamento Rosario, Santa Fe, Argentina. Atendiendo a los conocimientos que un docente posea y a las decisiones que pueda tomar en cuanto a sus propuestas didácticas y las tareas que propongan a sus alumnos, los profesores que conforman este estudio han sido escogidos de manera que contemple variedad precisamente respecto a estas características, esto es, la formación y la trayectoria profesional de los mismos (tabla 1).

**Tabla 1.** *Docentes participantes de la investigación*

Docente A	Egresada de un profesorado terciario de la pcia. de Santa Fe. Ejerce la docencia en escuelas secundarias del dpto. Rosario.
Docente B	Egresada de un profesorado universitario. Ejerce la docencia en escuelas secundarias del dpto. Rosario y en nivel universitario.
Docente C	Egresada de un profesorado universitario. Ejerce la docencia en escuelas secundarias del dpto. Rosario y en nivel universitario. Realiza, además, investigación en el ámbito universitario.

Se han realizado observaciones de clases (de carácter no participante) cuando las docentes del estudio estuvieron desarrollando la unidad Números Reales, para pesquisar indicios de un discurso numérico escolar generalizado. Atendiendo al contexto de pandemia (ocurrido durante los años 2020 y 2021) por la propagación del COVID-19 y el aislamiento preventivo y obligatorio que afectó a las instituciones educativas, las observaciones han sido presenciales y/o virtuales de clases sincrónicas. En el caso de la docente A, las clases fueron de manera presencial en una única burbuja<sup>2</sup>, dado que la cantidad de alumnos del curso y las dimensiones del aula permitieron respetar los protocolos de distanciamiento social. Con la docente B, las clases fueron al principio presenciales y luego virtuales, a causa de las restricciones impuestas por el gobierno nacional y provincial de volver al aislamiento preventivo por la suba de casos de COVID-19. Con la docente C, las clases fueron 100% virtuales por estar dentro de este período de aislamiento. Para las clases presenciales se ha grabado el audio de lo acontecido y para las clases virtuales se ha grabado en formato video su desarrollo. Dado el contexto de emergencia sanitaria, las clases (que originalmente estaban planificadas para la presencialidad) debieron alterar su formato para la virtualidad. Por tal razón, las docentes han intentado reproducir esa clase presencial en encuentros virtuales sincrónicos. No se considera que sean propuestas didácticas planificadas directamente para el dictado a distancia, sino una adaptación forzada de una propuesta ya existente puesto que las docentes, en el poco tiempo que tuvieron, dieron respuesta de la mejor manera posible para continuar dando clases, digitalizando material y organizando encuentros (donde compartían pantalla y mostraban a modo de pizarra lo que iban explicando). Si bien ha cambiado el formato, las docentes han intentado mantener la

<sup>2</sup> Se denominó burbuja sanitaria escolar a un grupo de estudiantes para los cuales era posible mantener la ventilación y la distancia social adecuada para prevenir la propagación del COVID-19 dentro del salón de clases. Algunos cursos fueron divididos en dos o tres burbujas (dependiendo del número de alumnos y las dimensiones del aula) las cuales tenían clases presenciales cada dos o tres semanas, en forma intercalada. Ante la detección de un caso de COVID-19 en el curso, se aislaba solo a la burbuja a la que pertenecía el estudiante, pudiendo concurrir a la escuela el resto del curso según el cronograma establecido.

metodología de trabajo que tenían en el aula presencial. Por ejemplo, en el caso de la docente B se daba un tiempo para que los alumnos realizaran la ejercitación separándolos en grupo dentro de la videollamada y dejándolos interactuar entre ellos, con la opción de llamarla si surgía alguna duda. En el caso de la docente C, estos momentos eran asincrónicos, pudiendo los alumnos enviar sus consultas mediante el aula virtual para ser luego contestadas por la docente.

Se ha armado una planilla por clase en la cual se ha volcado en una columna la descripción de lo que acontece en la clase: los diálogos -para los cuales se ha usado la letra "P" para referirse a lo que dice la docente y las letras "A" seguido de un número según hable alumno 1, alumno 2, etc.-, lo que se escribe en el pizarrón, las interacciones, las tareas que se proponen. En otra columna las inferencias subjetivas (las reflexiones y pensamientos) y en una última columna la relación con el discurso numérico escolar (aquí se identifican los indicios de un dME generalizado que se manifiesta en las acciones y conversaciones que sostiene la docente con los alumnos). La categoría de análisis discurso numérico escolar, se operativiza teniendo en cuenta las siguientes dimensiones (Cordero et al., 2015):

- El **contexto en el que se enmarca el número real**, que haga ver su carácter utilitario o funcional en una situación específica (organización de la matemática escolar).
- El **foco de interés del docente acerca de lo que saben o lo que hacen sus alumnos en cuanto al número real**, identificando si la enseñanza está centrada en objetos o centrada en prácticas sociales (relación con el saber matemático).
- Los **tipos de argumentos y procedimientos** que permiten el tratamiento y construcción del concepto de número real (validación del saber).
- La **relación del número real con otros campos de conocimientos y prácticas sociales -como la graficación y la predicción-** que se propicie en el aula (significación del saber).
- El **tipo de presentación del número real**: como objeto preexistente o como objeto a construir (concepción epistemológica).

En cada clase, se ha identificado alguna de estas dimensiones describiendo su conexión con el dME y dejando registro en la planilla para luego procesar toda la información en su conjunto.

## Resultados

Cabe destacar que el concepto de número real es tan amplio que las unidades desarrolladas por las distintas docentes bajo este nombre abarcan contenidos diferentes entre sí. En el caso de la docente A, los temas seleccionados son ecuaciones e inecuaciones con módulo y radicales; para la docente B, son operaciones con números racionales, notación científica, inecuaciones e intervalos en la recta real y operaciones con números irracionales; y para la docente C, son operaciones con racionales, operaciones con radicales (expresados con exponente fraccionario), notación científica,

aproximación por redondeo y truncamiento y teorema de Pitágoras. Sin embargo, se han podido identificar aspectos comunes que caracterizan al dME<sup>3</sup>.

Respecto a la **presentación del número real**, llama la atención que la docente A no define en toda la unidad a los números reales. Conceptualiza el número irracional recién cuando comienza con radicales, aunque anteriormente se había trabajado con intervalos reales, definiéndolos como aquellos números que no pueden expresarse como fracción y que tienen infinitas cifras decimales no periódicas. La docente B, en cambio, dedica bastante tiempo de su clase en presentar los distintos tipos de números hasta llegar al conjunto de los números reales. Comienza con los números naturales, describiéndolos como un conjunto con infinitos elementos que sirven para contar (el 1, el 2, el 3 y así ejemplifica). Menciona los diagramas de Venn para representar conjuntos, aunque los alumnos dicen que no recuerdan haber visto tal representación. Continúa con el conjunto de los números enteros, como ampliación de los naturales al observar que no es posible realizar restas cuando el minuendo es menor que el sustraendo:

P: ahh bueno. ¿Puedo hacer operaciones con estos números? Yo puedo hacer operaciones, pero ¿qué pasa? Si yo los sumo, ¿me da un número natural?

A1: sí.

P: sí, me da un número natural. ¿Y si los resto?

A3: depende...

P: depende ¿de qué? De cuál es mayor o menor. Si a un número le resto otro más grande, ¿me da cómo?

A2: negativo.

P: negativo, entonces no es natural. Necesito otro conjunto para poder meter a estos negativos. ¿Cuáles serían, por ejemplo? El -1...si yo hago 3-17 ¿cuánto me daría? -14. El 0, fíjense que acá no lo incluimos, no es un número natural. Y puedo seguir nombrando, otros números negativos: el -128. Entonces a este conjunto, de los naturales negativos y los naturales, ¿qué vamos a hacer? Los vamos a encerrar en un conjunto más grande que se llama el conjunto de los números enteros. Estos seguramente ya los escucharon el año pasado.

La docente procede de manera similar para presentar los números racionales como cociente de enteros, ya que no siempre se obtiene como resultado un número entero. Luego, define el conjunto de los números racionales que incluye también al de los

---

<sup>3</sup> Los resultados aquí presentados son parte de una investigación más amplia (que constituye una tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias). Los datos recolectados se complementan con otros obtenidos a partir de entrevistas realizadas a las docentes de este estudio. Pueden consultarse estos resultados en el acta del Simposio MEM 2022 -Caraballo L., Emmanuele D. (17 al 19 de febrero de 2022). Las concepciones sobre el número real en los profesores de matemática: un estudio de caso en escuelas secundarias. XII Simposio de Matemáticas y Educación Matemática, 9(1), pp. 431-432, Universidad Antonio Nariño, Colombia- y en los anales del IX CIBEM 2022 -Caraballo L., Emmanuele D. (5 al 9 de diciembre de 2022). Un estudio de caso sobre las concepciones de los números reales en profesores de Matemática en ejercicio profesional [comunicación oral]. IX Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, pp. 737-746-.

números enteros.

P: todos estos números, fíjense que podemos hacer divisiones, multiplicaciones, todas las operaciones elementales y el resultado me va a dar, ¿qué? Un tipo de fracción irreducible, un número decimal o también un número entero. Es un conjunto más amplio, donde involucra también los enteros. Este se llama el conjunto de los números racionales y se simboliza con una  $\mathbb{Q}$ . El conjunto, entonces, de los números racionales lo identificamos con una  $\mathbb{Q}$ .

El hilo conductor de la presentación sigue siendo la operatoria entre números, al obtener resultados que no son posibles dentro de un conjunto numérico y a partir de allí precisar de otro más amplio. La presentación de los irracionales sigue la misma lógica:

P: ¿pero yo podré aplicar la raíz cuadrada a cualquier número y que me dé siempre un número racional?

A3: no, por ejemplo, al 2.

P: a ver, si yo hago la raíz cuadrada de 2, ¿cuánto me da esto?

A3: un número periódico, ¿no?

P: bueno, contesto estas dos preguntas: ¿se puede expresar como fracción? No. ¿Es un número periódico? No.

A3: no periódico.

P: ¿dijiste no periódico?

A3: sí.

P: ah perdón, te entendí periódico. ¿Qué significa que un número es no periódico?

A3: o sea, que no era exacto, que no es como 10 dividido 3 que te daba 3,333... Que no se repite una secuencia, así como 2, 5...

P: como que no se repite siempre una secuencia.

A3: como que no hay un patrón...

P: bien, muy bien. Bueno, agarren la calculadora y hagan la raíz cuadrada de 2. A ver decime A3 cuánto es.

A3: 1,414213562...

P: y sigue, sigue. Lo que sigue yo no puedo verlo en la calculadora y sino en una computadora que me dé, no sé, cien cifras decimales. ¿Y el problema cuál es? que no hay una secuencia, como dijo A3, no hay un período de repetición. Entonces estos números que tienen esta característica, nunca los voy a poder escribir como fracción. Por lo tanto, este nos queda fuera de este conjunto, ¿bien? Y esto no me pasa solo con la raíz de 2, me pasa con muchos y con infinitos números. Miren, vamos a ver otros, tengo la raíz cúbica de -5. A ver, ¿quién lo hace con la calculadora?

De esta manera, presenta a los irracionales como los números decimales que tienen

infinitas cifras decimales no periódicas. Podemos notar que, tanto para los racionales como para los irracionales (como el caso del número  $\pi$  o raíces no racionales) se considera su existencia a partir del resultado de una operación, factible de realizar y a veces obtenido en la calculadora. Luego, define a los números reales como la unión de racionales e irracionales utilizando la notación de conjuntos:  $\mathbb{R} = \mathbb{Q} \cup \mathbb{I}$ . Para el caso de la docente C, la explicación es similar al utilizar un ejemplo para introducir los números irracionales y los números reales:

Figura 1.

*Ejemplo y definición de número irracional dado por la docente C*

2.  $(-3)^{\frac{2}{3}} = \sqrt[3]{(-3)^2} = \sqrt[3]{9}$ , no lo resolvemos ya que el resultado es un *número irracional* (el conjunto de los números irracionales está formado por aquellos números que tienen infinitas cifras decimales no periódica, es decir, no se pueden expresar como una fracción. El conjunto de los números irracionales se simboliza por  $\mathbb{I}$  y junto con el conjunto de los números racionales  $\mathbb{Q}$  (todos los números que tienen representación como números fraccionarios), forman el conjunto de los *números reales*  $\mathbb{R}$ ).

Se puede observar que la expresión  $\sqrt[3]{9}$  es tomado por la docente C como una operatoria que debe resolverse y no como un número en sí mismo (concibe al número como su expresión decimal infinita y no en su expresión como radical). Puede observarse que todas las docentes imponen la característica de que los irracionales no pueden expresarse como fracción sin especificar el por qué, al igual que el hecho de poseer infinitas cifras decimales no periódicas. Por otro lado, la suposición de la existencia de racionales e irracionales es considerada suficiente para suponer la existencia de números reales (objetos preexistentes), ya que son presentados como la unión de estos dos conjuntos (entendida en forma literal).

En cuanto a los **tipos de procedimientos y argumentos** que permiten el tratamiento y construcción del concepto de número real, en general se ha observado la utilización de “técnicas” para pasar un número de un tipo de representación u otro, para resolver ecuaciones/inecuaciones, para escribir un número en notación científica o para aproximar un número. Estas técnicas se basan en propiedades, que son dadas de antemano pero que no vuelven a definirse en el campo de los números reales ni se cuestiona su validez. Por ejemplo, la docente A, no hace explícita la propiedad uniforme para despejar la incógnita en una ecuación o una inecuación, sino que utiliza reglas como “lo que está sumando, pasa restando”. “lo que está multiplicando, pasa dividiendo”, etc. Lo mismo ocurre cuando explica las operaciones con radicales, utiliza propiedades de la potenciación y radicación para extraer factores fuera del radical pero no son vueltas a definir estas propiedades en el nuevo campo numérico (a pesar de estar trabajando con números irracionales), sino que parecen conocerlas de cuando trabajaban con números racionales. Los procedimientos a seguir son dados como “receta” que se ejemplifican con ejercicios resueltos por las docentes y que luego deben ser reproducidos de la misma manera por los alumnos. La docente B explica cómo pasar un número decimal periódico a fracción de la siguiente manera:

P: Les voy a explicar una técnica, que obviamente tiene su explicación. Nosotros les enseñamos la técnica y el que quiera, podemos ver la explicación, de dónde



vienen las operaciones que hacemos, ¿está bien? Lo que tenemos que hacer es escribir al número...lo primero que vamos a hacer es escribirlo en forma periódica. Fíjense que lo que se repite en el b) es el 12.

Escribe: b)  $0,121212 \dots = 0, \widehat{12}$ .

P: entonces el arco abarca al 1 y al 2. Para escribirlo como fracción lo que vamos a hacer es expresar a todo el número sin la coma, sin el arco...o sea, que me quedaría 012 pero bueno, el 0 en esta posición carece de significado entonces lo vamos a sacar y le tendríamos que restar la parte o los dígitos que no están afectados por el arco, en este caso es 0 también, o sea que no le resto nada y dividido por...abajo vamos a poner tanta cantidad de nueves como dígitos hay abajo del arco. Hay dos dígitos abajo del arco, por eso vamos a poner dos nueves.

Escribe  $0, \widehat{12} = \frac{12}{99}$ .

En este caso la docente B deja explícito que es una “técnica” pero que no va a explicar la justificación de por qué es exitosa para poder representar decimales periódicos como fracción. Puede notarse la imposición de procedimientos, priorizando lo algorítmico por sobre el entendimiento. En el caso de la docente C, la aproximación por redondeo y truncamiento de irracionales es establecida como una norma que hay que aplicar:

*Figura 2.*

*Procedimiento dado por la docente C para aproximar un número real*

- **Redondeo:** para redondear una cantidad en la  $n$ -ésima cifra, nos fijaremos en la siguiente cifra. Si ésta es mayor o igual que 5, aumentamos en una unidad la cifra  $n$ -ésima. En otro caso, dejamos tal y como está la cifra  $n$ -ésima y despreciamos las demás cifras a partir de ella.
- **Truncamiento:** para truncar una cantidad a la cifra  $n$ -ésima, se prescinde directamente de las siguientes cifras a partir de ella. Este método siempre produce aproximaciones por defecto, es decir, menores que la cantidad exacta  $x$  que queremos aproximar.

La elección de la cantidad de cifras decimales con la que se quiere aproximar el número o la elección del método para aproximar un número real no se discute sino que ya viene dado en los ejemplos y ejercicios propuestos. En todas las docentes puede observarse la utilización de la calculadora para clasificar un número como racional o irracional. Por ejemplo, en las raíces no racionales se observa la aparente ausencia de período dentro de los decimales que establece la calculadora y se determina si el número es racional o irracional. La docente C, deja explícito que la calculadora trunca el número y que se podrían seguir buscando más y más decimales pero no se toma el tiempo de buscarlos, ni explicita cómo se podría hacer o cómo se podría asegurar la ausencia de período:

P: Entonces si yo busco, por ejemplo, el resultado de raíz de 2 en la calculadora, obviamente que voy a tener, hasta completar los números permitidos en la calculadora, una cantidad de cifras distintas que no tienen ninguna regularidad. Pero

si ustedes ese número lo podrían buscar en una computadora, o lo pueden buscar en una tabla, como se usaba antes y demás, pueden ver que ese número va a tener infinitas cifras y que no tiene ninguna regularidad. Bueno, ese estilo de números, ese estilo de números es el que vamos a tratar de aproximar. Esos números que no los puedo pasar a fracción, entonces con los cuales no puedo trabajar, me conviene aproximarlos para poder trabajar y poder trabajar de manera más cómoda cuando estamos haciendo cuentas. Entonces los números que vamos a aproximar son los números irracionales, que son aquellos números que tienen infinitas cifras después de la coma, que no son periódicas. ¿Está bien? Tal como el raíz de 2, raíz de 3, raíz de 5, el número  $\pi$ .

La forma de validar que un número es irracional queda incompleta e incluso es errónea dado que si un número racional posee un período con una cantidad de cifras mayor a las mostradas por la calculadora podría suponerse, con este criterio, que se trata de un número irracional.

En general, en el trabajo áulico a lo largo de las clases se hace hincapié en el aspecto aritmético del número. La mayoría de las actividades propuestas son de la matemática pura y tienen como objetivo resolver ecuaciones/inecuaciones, operar con números racionales y/o irracionales del tipo raíz enésima de un racional, aproximar un número, etc. Aunque la docente B plantea problemas, que parecen tener la intención de relacionar los contenidos trabajados con situaciones de la vida real, resultan ser de un escenario ficticio irreal o muy poco probable. Por ejemplo, en algunos de ellos se trata de averiguar cuál es el sueldo de una persona conociendo sus gastos y lo que le queda en su cuenta, cuando una persona sabe en general cuánto gana y en función a su sueldo realiza sus gastos. Otro caso, trata de conocer la altura de un poste conociendo las partes de él que se han pintado (para conocer las partes pintadas, es normal que se divida al poste en partes iguales y eso requiere de una medición previa con lo cual ya se conocería la altura del poste). En este sentido, el **contexto en el que se enmarca el número real** es el del pasaje de una representación a otra (de coloquial a simbólica) y el uso de reglas de cálculo para la resolución de una ecuación u operación. Por otro lado, el aspecto geométrico del número solo aparece en las clases de la docente B, al explicar cómo se podría representar números racionales en la recta numérica:

P: la graduamos con unidades, el cero y dejando las mismas distancias entre las unidades...uds pueden dejar un cuadrado, dos cuadrillos de la carpeta para que quede prolijo, la recta se dibuja con regla. Y hacia la derecha del cero uno pone todos los positivos y hacia la izquierda del cero todos los negativos. Entonces yo acá podría poner el -1, el -2... y marco algunos números. Entonces supongamos que marco el número 1 y el número 2. Al 1 le corresponde un punto y al 2 le corresponde este otro punto. Si yo hago un zoom, como si ampliara, entre el 1 y el 2 puedo hacer una división de números también, ¿sí? Una división de ese segmento, que lo puedo dividir en 10 partes también. Si lo divido en 10 partes, me van a quedar definidos puntos. ¿Y qué puntos voy a tener? Y bueno, los puntos que representan al 1,1; al 1,2; al 1,3 y hasta el 1,9. O sea que fíjense que entre el 1

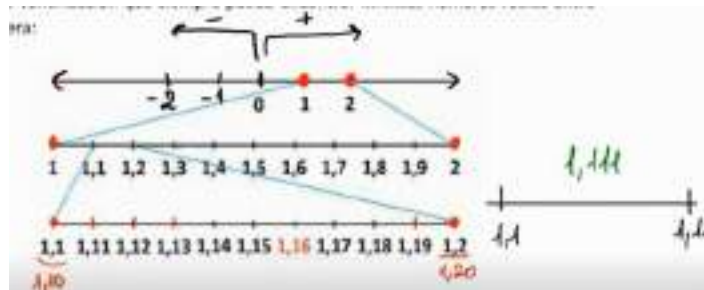
y el 2 encuentro unos cuantos números más. Ahora supongamos que yo hago nuevamente un zoom, y entre el 1,1 y el 1,2 también lo divido a este segmento de recta en otras 10 partes, por ejemplo. Y entonces, ¿qué van a aparecer? Van a aparecer puntos que representan a otros números. Fíjense, tengo el 1,11; 1,12; 1,13 hasta llegar al 1,19. Recuerden que tener 1,1 es como tener 1,10, es equivalente, y el 1,2 es 1,20. Entonces fíjense cuantos números tengo entre el 1,1 y el 1,2. Y yo esto podría seguir, podría seguir, ¿sí? Hacer más zoom a la recta, y decir entre el 1,1 y el 1,11, díganme uds, por ejemplo, un número que pueda estar entre estos dos.

A2: 1,111

La docente escribe:

Figura 3.

Explicación que realiza la docente B para marcar números racionales en la recta numérica



P: pregunto, ¿qué les parece? Piensen al 1,1 como 1,10 y al 1,11. El 1,111, ¿cae acá adentro?

A1: no, sería más grande.

P: tal cual, este número cae después. Entonces, a ver cómo nos damos cuenta.

A3: 1,101.

P: muy bien, acá adentro, en alguno de los puntos de este segmento está el 1,101. Muy bien, 1,101; 1,102; 1,103... y yo estoy nombrando aparte números que son racionales, ¡imagínense los irracionales que hay! Entonces, con esto estamos viendo la infinitud de los números reales y esta característica de ser denso que yo siempre entre dos números, por más cerquita que se encuentren, yo voy a encontrar un número entre ellos dos. Y no solo uno, infinitos. Porque yo con este proceso puedo seguir y puedo seguir con este proceso.

Podría decirse que, a pesar de la intención que tiene la docente B de construir la recta real, el análisis no es completo puesto que no se explica cómo se representaría un decimal con infinitas cifras decimales (ya sea racional periódico o irracional). El objetivo de esta presentación es la representación de intervalos en la recta numérica como una forma de notar subconjuntos de números reales que cumplen una relación de desigualdad con respecto a algún valor numérico. Esto se realiza al resolver una inecuación y representar gráficamente su conjunto solución, aunque pareciera ser solo un soporte para luego escribir el intervalo que lo representa.

El **foco de interés** de las docentes acerca de lo que saben o lo que hacen sus alumnos en cuanto al número real, está puesto en operar con números racionales y/o irracionales, resolver una ecuación y/o inecuación, expresar un número en diferentes tipos de representación y/o aproximar un número. Sin embargo, se recurre a la repetición de procedimientos aplicando reglas, propiedades o métodos explicados con anterioridad. Por ejemplo, al resolver operaciones combinadas con números racionales la docente B va guiando a los alumnos sobre los pasos que deben seguir: primero, deben separar en términos; segundo, escribir todos los decimales como fracción; y luego, operar siguiendo una serie de propiedades para el cálculo. No se problematiza este proceder, el por qué es necesario convenir cuáles son las operaciones que deben realizarse primero, ni el por qué es conveniente trabajar con fracciones y no con números decimales. Al explicar notación científica, la docente C relaciona el hecho de ser un número grande o chico con el signo del exponente de la potencia de 10 de la expresión en notación científica del número:

P: los 93 millones, ¿es un número grande o un número chico?

A2: un número grande.

P: Entonces, ¿cómo debe ser la potencia de 10 para que el 9,3 se agrande?

A2: positivo.

P: bien, por eso queda  $9,3 \cdot 10^7$  porque corrí 7 lugares hacia la derecha la coma para obtener 93 millones. Si el número es grande el exponente es positivo, si el número es chico el exponente es negativo.

Se evidencia que el foco de interés se encuentra en expresar un número “grande” o “chico” de una forma más reducida y poder operar con estos números, aunque en esta explicación no se explicita qué operaciones se realizan cuando se corre la coma a la izquierda (división por una potencia de 10) o a la derecha (multiplicación por una potencia de 10), generando confusión en los alumnos.

En general, no se presenta **relación del número real con otros campos de conocimientos o prácticas sociales**. En el caso de las docentes B y C, solo se menciona el uso que hacen los científicos para representar números en notación científica. Aunque la docente B introduce ejemplos aplicados a la naturaleza, donde se encuentran números grandes o pequeños (como el diámetro de un glóbulo rojo o la distancia del Sol a la Tierra), no se enmarca en una actividad científica la forma propuesta de expresarlos. No se problematiza el manejo de estos números, y las ventajas que tendría utilizar este tipo de representación. Tampoco el por qué utilizar esa forma y no otra. Esta docente también menciona la utilidad del número  $\pi$  para medir la longitud de una circunferencia o del número de oro con relación al cuerpo humano. Sin embargo, queda en el plano de lo anecdótico no siendo, por ejemplo, la medición una práctica utilizada en el aula para construir y significar el saber.

### **Análisis de resultados**

Se observaron pocas oportunidades para la construcción del número real en el aula. En general, el conjunto de los números reales es considerado como un objeto preexistente atribuyendo un significado impuesto: es la unión de dos conjuntos de números

(racionales e irracionales) que poseen ciertas características dadas (se pueden representar como fracción o no; o tienen una cantidad de cifras decimales finitas o infinitas periódicas, o bien, infinitas no periódicas). No es cuestionada, por ninguna de las docentes, la existencia de los números irracionales y basan su presentación en la obtención, por calculadora, de ciertos resultados de operaciones entre números racionales en los cuales se observa la ausencia de período (aunque no se sepa cómo obtiene la calculadora el resultado, cómo se puede asegurar que las cifras decimales son infinitas o si en realidad existe un período pero supera la cantidad de cifras que muestra el visor). Esta forma de presentación, de conjuntos incluidos unos en otros en forma acumulativa, esconde e invisibiliza el trasfondo epistemológico al que cada representación responde. En definitiva, no hay un retorno a las bases naturales que den significado a los diferentes tipos de números. La existencia, por un lado, de los números racionales y, por el otro, de los números irracionales asegura la existencia de los números reales para todas las docentes observadas. No se problematiza de dónde proviene cada tipo de número, a qué fines responde, ni en dónde puede ponerse en uso. La enseñanza del número real se basa entonces en la memorización de conceptos, concibiéndose como un conocimiento acabado y continuo (carácter hegemónico).

Puede decirse que lo algorítmico predomina en los contenidos enseñados por las tres docentes. Las técnicas de cálculo o métodos utilizados validan la igualdad entre diferentes representaciones del número, en las docentes de este estudio. Por ejemplo, para justificar que  $0,\hat{9}$  es igual a 1, la docente B realiza el cociente  $\frac{9}{9}$  dando por resultado, mediante simplificación, el número 1. Se podría suponer entonces que ambos números son iguales y no poseen características que los diferencien. Sin embargo, ambos números conceptualmente responden a fines distintos: el número 1 lo utilizamos para contar, mientras que este uso no es posible para el número  $0,\hat{9}$ . Tampoco se problematiza la necesidad o la ventaja de utilizar una representación en vez de otra, contextualizando su uso. Es el caso de la docente A, cuando sus alumnos preguntan reiteradas veces para qué sirve la técnica de racionalización de denominadores en operaciones con radicales. En ningún momento se hace explícito el por qué y/o el para qué de este proceder. Por ejemplo, el uso de la calculadora invisibiliza la imposibilidad de realizar la división entre 2 y  $\sqrt{2}$  (ya que posee un algoritmo de cálculo, que no es evidente para quien lo utiliza) para hallar una expresión decimal aproximada de  $\frac{2}{\sqrt{2}}$ . Por tal razón, es necesario obtener su expresión equivalente con denominador entero (en este ejemplo,  $\frac{2}{\sqrt{2}} = \frac{\sqrt{2}}{1}$ ), para, de esta manera, poder hallar su expresión decimal aproximada. Se podría pensar que siempre que uno se encuentre con una expresión de este tipo es necesario realizar este procedimiento. Otro ejemplo puede observarse cuando la docente C explica que la cantidad de cifras decimales para aproximar un número irracional es dada en el enunciado del ejercicio, sin explicitar en función de qué se determina esa cantidad (por ejemplo, para saber el largo de una mesa bastaría con una cifra decimal mientras que se necesitarían muchas más para el cálculo del lugar de aterrizaje de un cohete espacial). Se podría suponer que siempre se utiliza una o dos cifras decimales (como una norma), o que tiene que estar dada de antemano para poder realizar la aproximación. Por otro lado,

las demostraciones formales para validar propiedades o para probar que un número es irracional se encuentran ausentes en todas las clases observadas. Todas las docentes utilizan, por ejemplo, la calculadora en varias ocasiones para validar que el resultado de una raíz cuadrada de algún número racional es irracional. A pesar de que este método de verificación no es correcto (permite sospechar que se trata de un número irracional pero no es posible asegurarlo), ninguna de las docentes hace una demostración que lo pruebe, ni menciona que es necesario hacerla. De esta manera, puede observarse la supremacía de ciertos argumentos y significados frente a otros, tendiendo a los procedimientos mecánicos y memorísticos (carácter hegemónico).

En las clases desarrolladas por las tres docentes se ha observado que se hace hincapié en los aspectos aritméticos en detrimento de los aspectos geométricos del número. En todas sus clases se presentan reglas exitosas para el cálculo o para obtener diferentes representaciones de un mismo número. Sin embargo, se trata de reglas estáticas dadas por las docentes, que no se resignifican en otros contextos sino que sirven solo para resolver ejercicios similares a los dados. El aspecto geométrico del número no se trabaja en las clases de las docentes A y C. En el caso de la docente B, se menciona un procedimiento para localizar números racionales, con una cantidad finita de decimales, en la recta numérica a partir de la división sucesiva en diez partes iguales de la unidad. Sin embargo, no se explicita cómo podría localizarse un número si posee infinitas cifras decimales periódicas -por ejemplo,  $\frac{1}{3} = 0, \hat{3}$  - o si fuera irracional, dado que el procedimiento anterior no terminaría nunca. Tampoco se explica cómo podría dividirse un segmento dado en diez partes iguales de forma exacta y geométrica. Los alumnos no se enfrentan nunca a esta situación ya que en las tareas planteadas por la docente no se trabaja este procedimiento. Llama la atención que la medición de segmentos y la localización de puntos en la recta no tenga protagonismo en las clases de números reales observadas, ya que son aspectos primordiales de los que surgen los números reales a lo largo de su historia (carácter utilitario).

En general, las docentes observadas plantean actividades para resolver situaciones de la matemática pura, por ejemplo, una ecuación o una operación dada. Muestran interés en que sus alumnos puedan reproducir los procedimientos explicados, aplicando propiedades o métodos presentados con anterioridad. Las propiedades son dadas por las docentes sin demostración ni discusión sobre su validez. Como se trata de reglas de cálculo que son dadas e impuestas por las docentes, el tener éxito en la resolución de situaciones planteadas depende exclusivamente de recordar de memoria las propiedades y los procedimientos explicados. Los significados de dichos procedimientos no se desprenden del quehacer matemático contextualizado (atomización de conceptos y procesos matemáticos).

Se ha podido observar en las clases desarrolladas que no se presenta alguna relación del número real con otros campos de conocimiento o prácticas sociales. Puede decirse que las propuestas de enseñanza del número real analizadas no consideran aspectos sociales y/o culturales (falta de marcos de referencia para la resignificación).

### **Conclusiones y reflexiones finales**

Con anterioridad se han expuesto las características generales del dME, a continuación se presentan aquellas específicas del discurso numérico escolar que han sido reconocidas en esta investigación. Se ha podido distinguir:

- Su *carácter hegemónico, que privilegia un solo tipo de significados, argumentaciones y procedimientos, en detrimento de otros*. Como se ha visto en resultados, el significado que se impone de número real es el de ser un número racional o un número irracional. Es decir, a partir de la clasificación de un número en racional o irracional se le atribuye la propiedad de ser un número real, siendo concebido como un objeto preexistente. En este sentido es que puede verse al número real como un conocimiento acabado y continuo, puesto que su comprensión se reduce a la memorización del concepto (es real si puede clasificarse como racional o irracional, y esta clasificación se reduce a observar su desarrollo decimal en la calculadora e identificar la ausencia o no de período). No se ha considerado que existen diversas formas de construir el concepto de número real, que su presentación no es única. Su abordaje en cambio, puede responder a necesidades específicas, resignificándose progresivamente para constituirse en el conocimiento complejo que realmente es, derivándose del trabajo con magnitudes inconmensurables, o de sucesiones que se construyen a partir de la aproximación al número deseado por definición (en el caso de  $\sqrt{2}$ , sería un número  $x$  tal que  $x^2 = 2$ , por ejemplo). En cuanto a los procedimientos, prima lo algorítmico más que lo conceptual. En general, son desarrollados mediante normas inducidas por las docentes, que imponen una forma de trabajo específica, fundamentados en propiedades que son dadas de antemano sin demostración. En su lugar podría propiciarse el espacio para el intercambio de ideas y su discusión acerca de cómo proceder o cómo argumentar en situaciones problemáticas que requieran el uso del número real, como la construcción o la medición de segmentos, el cálculo de distancias, etc.
- Su *carácter utilitario, que antepone la utilidad del conocimiento matemático frente a cualquiera de sus restantes cualidades*. Pareciera que el interés del estudio del número real radica en su operatoria y en el seguir de forma adecuada las normas que la rigen, pues resulta útil para resolver ecuaciones/inecuaciones, expresar un número de otra manera o simplemente hacer una cuenta. La completitud del campo numérico no es trabajada por las docentes, solo es presentada como propiedad por la docente B, a pesar de ser una de las características más importantes del conjunto de números reales y que lo diferencia de los restantes conjuntos numéricos. Esta visión acotada del concepto impide resignificarlo en otros contextos (por ejemplo, en la problemática de localizar ciertos números en la recta numérica) y, por lo tanto, presentar un carácter funcional.
- La *atomización de los conceptos, que concibe al saber centrado en objetos, sin considerar los aspectos sociales, contextuales y culturales que lo constituyen*. Las propiedades y los procedimientos explicados deben ser aprendidos de memoria una vez presentados por las docentes, en vez de emerger del quehacer matemático contextualizado. Esto impide tener una visión amplia de la estructura del número real, que contemple las situaciones que permitan su construcción. Se puede reconocer

que los orígenes del número irracional se gestan en la práctica de medir, al comparar segmentos que son inconmensurables. Sin embargo, la medición de segmentos nunca se presenta como un problema a resolver en las clases analizadas. Pareciera existir una percepción en las docentes de que estos conocimientos pertenecen al campo de la geometría y que el estudio del número real debería enfocarse en el campo de la aritmética y/o del álgebra, como si no hubiera conexión entre ellos. Esto podría ser consecuencia de la atomización de los conocimientos dentro de la matemática escolar.

- *La falta de marcos de referencia, que soslaya el hecho de que la matemática responde a prácticas de referencia, que la obligan a resignificarla.* Las docentes de este estudio mencionan brevemente algunos usos del número real, pero quedando solo en el plano de lo anecdótico. No se aborda en los casos estudiados, previo al desarrollo del concepto, la problemática que emerge de, por ejemplo, querer realizar cálculos con números muy grandes o muy pequeños; las complicaciones de querer medir la longitud de una circunferencia y hallar una fórmula; o el descubrir las proporciones que esconde el cuerpo humano que hace que presente características comunes en cualquier persona, incluso cuando las texturas son muy diferentes. Es decir, las docentes no han conectado al número real con la necesidad por la que se origina, que puede gestarse en otras ciencias o en otros contextos, y no necesariamente de la matemática pura. Puede decirse que en las dinámicas áulicas observadas, no se han apreciado las prácticas de referencia como generadoras del conocimiento.

En este estudio se ha podido reconocer una epistemología dominante del discurso numérico escolar: que impone significados (la de clasificar un número real en racional o en irracional, al observar su desarrollo decimal o parte de él); que prima lo aritmético y/o algebraico por sobre lo geométrico o lo analítico; que entiende su utilidad en la operatoria del número y que soslaya otras características (como la de ser un campo completo); que sigue reglas estáticas, algorítmicas y memorísticas; que no reconoce prácticas como el medir como generadora del conocimiento.

Como ya se ha señalado, reconocer características específicas del discurso numérico escolar podría ser entonces un punto de partida para pensar algunos aspectos para su rediseño, que se centre en prácticas y no solo en objetos matemáticos. La historia y la epistemología del número real quizás puedan servir para identificar prácticas de referencia que hagan emerger este conocimiento. La medición de segmentos, la búsqueda del desarrollo decimal de un número o la localización de números en la recta real dado un punto sobre la misma se han mencionado como algunos ejemplos de situaciones que no se han propiciado en las clases analizadas. Estos podrían ser tal vez algunos aspectos a contemplar en el rediseño del discurso numérico escolar, que se proponga lograr una construcción verdadera y significativa del número real en el aula.

### **Bibliografía**

Abálsamo, R., Berio, A., Kotowski, C., Liberto, L., Mastucci, S., & Quirós, N. (2013).



*Matemática 3, fotoactivados*. Puerto de Palos.

Cantoral, R., Montiel, G., & Reyes-Gasperini, D. (2015). Análisis del discurso matemático en los libros de texto desde la Teoría Socioepistemológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 9–28.

Cantoral, R., Reyes-Gasperini, D., & Montiel, G. (2014). Socioepistemología, Matemáticas y Realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91–116.

Chorny, F., Salpeter, C., & Casares, O. (2015). *Matemática 4 ES Huellas*. Estrada.

Cordero, F., Gómez Osalde, K., Silva Crocci, H., & D, S. (2015). El discurso matemático escolar: la adherencia, la exclusión y la opacidad. *Gedisa*.

Jaller A., & Pérez, M. (2017). *Entre números III*. Santillana.

Kline, M. (1976). *El fracaso de la matemática moderna. Por qué Juanito no sabe sumar*.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina. (2014). Diseño Curricular para Educación Secundaria Orientada. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/1.-Form-Gral.-1er.-Ciclo-Anexo-III-Resol-2630-14.pdf>

Reyes Gasperini, D., & Cantoral, R. (2014). Socioepistemología y Empoderamiento: la profesionalización docente desde la problematización del saber matemático. *Bolema*, 28(48), 360–382.



CONEXIÓN  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas  
N°18. Rosario. Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X  
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## Visibilizando la probabilidad en una escuela de educación media

**Clara Noemí Benítez**

IES N°28 Olga Cossettini (Rosario)  
[claranbenitez@gmail.com](mailto:claranbenitez@gmail.com)

### Resumen

Los modos de desempeñarse de un profesional de la educación se ven marcadamente influenciados por las experiencias que atraviesa durante su formación (inicial y permanente). El eje Estadística y Probabilidad que forma parte del Diseño Curricular Jurisdiccional muchas veces no es tenido en cuenta al momento de la organización y estructuración de una propuesta anual de algunas escuelas, es decir, al confeccionar la planificación anual no se incluyen en la selección de contenidos o, siendo incluidos, no se abordan por diferentes motivos. Dado que la propuesta se sucede en una institución escolar es preciso atender los intereses, deseos, gustos y preocupaciones que hoy tienen las/os jóvenes. Teniendo presente que los conocimientos matemáticos requieren un proceso de deconstrucción y construcción, que implica, como lo manifiesta Vergara Reyes (2012), “desechar o reformar aprendizajes previos para conseguir los nuevos” (p.78). Para tal caso es preciso involucrar al alumnado en situaciones en las que se pretenda matematizar a partir de problemáticas contextualizadas, no desde un saber pre constituido, sino, partiendo de propuestas reales que permitan la participación y crítica en el quehacer matemático. A continuación, comparto la planificación del desarrollo de actividades con explicaciones didácticas de la intervención docente y con posterior análisis de la experiencia.

**Palabras Claves:** probabilidad, experiencia, propuesta, aprendizajes.

Consideré oportuno llevar adelante este estudio de caso mediante el abordaje de la enseñanza de la Probabilidad en la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Incorporada N°3141 “Paulo VI” (en adelante Escuela Paulo VI), lugar del que formé parte desde los comienzos de su conformación, inicialmente 3° ciclo EGB y posteriormente como escuela media hasta mi distanciamiento formal en términos laborales en el año 2016, pero con la que sigo estando en contacto en la actualidad a través de proyectos de extensión del Instituto de Educación Superior N°28. Ambas instituciones mencionadas de la ciudad de Rosario.

Desde los comienzos trabajé articuladamente con la escuela primaria, pero admito que el eje Estadística y Probabilidad nunca fue abordado, aunque ha sido tenido en cuenta al momento de confeccionar la planificación anual. Por lo expuesto anteriormente estimé oportuno planificar e implementar una secuencia didáctica de Probabilidad y en esa experiencia se basa principalmente este trabajo.

### **Problemática**

Los modos de desempeñarse de un profesional de la educación se ven marcadamente influenciados por las experiencias que atraviesa durante su formación (inicial y permanente). Es así que la ausencia de ciertas vivencias se traduce en la imposibilidad de proyectar nuevas prácticas que permitan salirse de la inercia de hacer lo acostumbrado, dirigiendo la mirada hacia el desarrollo de nuevos desafíos educativos.

Por eso este estudio de caso tuvo la intención de colaborar con las docentes de la escuela Paulo VI a vivir la experiencia de enseñar Probabilidad y quebrar el hábito instalado de no abordar esta temática en las aulas.

Indagando en diferentes sitios web específicos, donde educadores matemáticos hacen aportes mediante sus investigaciones y/o propuestas sobre la enseñanza de diferentes temas, es posible encontrar trabajos que hacen foco en la enseñanza de la Probabilidad. Tal es el caso de Vázquez y Alsina (2019) en el escrito titulado “Conocimiento especializado del profesorado de educación básica para la enseñanza de la Probabilidad” parten de considerar estudios y apreciaciones realizados por autoras/es como Godino, Bata-nero, Cañizares, Gal, Bennet, entre otras/os. Lo que visualizan es la importancia de enseñar Probabilidad desde una temprana edad, favoreciendo la matematización desde la contribución que hace la enseñanza de este tema a un pensamiento crítico para formar ciudadanos capaces de comprender situaciones de la vida real en las que están presentes el azar, los fenómenos aleatorios y la incertidumbre, haciéndolo visible en el currículo de matemáticas. También otros estudios indican que gran parte de las/os docentes carecen de experiencia en el área (Godino et al., 2008).

Profundizando un poco más en Pajares y Tomeo (2009) se pueden encontrar aspectos motivadores basados en argumentos de actualidad que incentiven el estudio de la Probabilidad. En concreto ellos señalan que (p.4):

1. Los bancos utilizan sofisticados métodos estadísticos para calcular la probabilidad de que un cliente realice el pago de su crédito a tiempo, en caso de que se le conceda.
2. También en el mundo del deporte se usan sistemas estadísticos que sirven al entrenador para tomar decisiones sobre las tácticas que convienen en un determinado momento de juego.
3. De la misma forma, ningún operador puede calcular cuánto va a subir la Bolsa, aun cuando tenga a su alcance todas las variables económicas disponibles. Este tipo de fenómenos no admiten un modelo determinístico, sino un modelo probabilístico, que como resultado nos dice la probabilidad de que la Bolsa suba un cierto porcentaje. El resultado no es un valor determinado, sino la probabilidad de un valor.

Además, Carmen Batanero (2005) en “Significados de la Probabilidad en la Educación Secundaria” menciona la importancia y la necesidad de llevar adelante lo experimental, favorecido por el uso de los ordenadores (computadoras), dejando a la luz la escasez que en ese momento había en investigaciones que visualizaran tal necesidad.

Todo esto llevó a fomentar mi interés en el abordaje de este caso, considerando la enseñanza de la Probabilidad un desafío personal y para quienes llevan a cabo la enseñanza de la Matemática en la Escuela Paulo VI.

### **Objetivos**

- Introducir la enseñanza de Probabilidad en la Escuela Paulo VI.
- Ofrecer recursos didácticos y material actualizado que favorezcan el aprendizaje y el disfrute de las/os estudiantes y docentes en torno a contenidos de Probabilidad.
- Identificar factores que pueden limitar o potenciar la participación de las/os estudiantes en la construcción de los diversos aspectos que constituyen el tema en tratamiento.
- Contribuir a que las docentes de la Escuela Paulo VI valoren y se apropien de la experiencia desarrollada, posibilitando la continuidad de la enseñanza del tema Probabilidad en años subsiguientes.

### **Encuadre conceptual**

La escuela ocupa un lugar de importancia en la vida de las/os adolescentes, ya que es una institución que implica obligación y rutina siendo, por lo tanto, ordenadora, contenedora y de construcción de autonomía de la vida de las/os estudiantes. Dado que la propuesta se lleva adelante en una institución escolar es preciso atender los intereses, deseos, gustos y preocupaciones que hoy tienen las/os jóvenes.

Del mismo modo, cobra particular relevancia la intención de generar un vínculo que promueva el acompañamiento a las/os “estudiantes en el aprendizaje de la autonomía, la solidaridad, la apropiación de saberes y herramientas para trazar cursos de acción que

les permitan encontrar o hacer algo de su interés favoreciendo de ese modo sus trayectorias escolares” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014, p. 12).

Los conocimientos matemáticos requieren un proceso de deconstrucción y construcción, que implica, como lo manifiesta Vergara Reyes (2012), “desechar o reformar aprendizajes previos para conseguir los nuevos” (p.78). En ciertas ocasiones puede suceder que estos conocimientos sean obtenidos de entornos difusos, donde la interpretación ligera lleva a concepciones erróneas mientras que, en otros casos, dichos entornos, contribuyen a una mejor comprensión. En lo que respecta a la matemática escolar, dichos entornos están atravesados por prácticas de enseñanza. Es por ello que para que se posibilite la construcción de conocimientos, se considera importante que desde la enseñanza se ofrezcan herramientas necesarias y ampliatorias que permitan a la/al estudiante llevar a cabo la incorporación de los mismos luego de lograr una interacción con el ambiente socio cultural, el lenguaje, las experiencias, e incluso lo heredado.

Este modo de concebir los procesos de apropiación de conocimientos matemáticos se sustenta en aportes de las teorías constructivistas que tuvieron un fuerte auge en la historia de las corrientes pedagógicas en el siglo XX gestándose en la década del 70 y luego surgiendo y desarrollándose en la década del 80.

Saldarriaga Zambrano et al. (2016) toman aportes de Piaget, para señalar que la construcción de nuevos conocimientos se produce cuando el sujeto logra procesar “la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo a lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo conocimiento” (p.130). El autor explica que cada estudiante parte de conocimientos de los que logró apropiarse de manera progresiva y gradual, superando al conocimiento anterior luego de haber vivido una experiencia novedosa, que le haya generado un cambio, asimilando lo aprendido. De esta forma según Piaget “el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio” (p.135), donde la/el estudiante interacciona con el objeto.

La construcción de conocimiento por parte de la/del alumno/a en la clase requiere la elaboración de estrategias de enseñanza que favorezcan dicho proceso. En tal sentido, la clase se configura como un espacio de acción y decisión, donde se promueve la indagación, reflexión y análisis mediante el diseño creativo de situaciones problemáticas contextualizadas. Todo ello con la intención de promover el conocimiento a partir de la participación de las/os alumnas/os, lo mencionan Sanjurjo y Foresi (2017) haciendo referencia a:

Los aportes del enfoque hermenéutico-reflexivo o práctico, el cual entiende que las prácticas son producto de un complejo proceso de elaboración de parte del que las lleva a cabo, quien pone en juego sus conocimientos, creencias, valores al momento de realizar opciones prácticas (p.15).

Es por eso que al momento de planificar la implementación de una experiencia se pretende orientar intencionalmente de manera progresiva a las/os estudiantes a la construcción del propio aprendizaje, como lo menciona la autora, “tanto desde la Filosofía como

desde la Psicología, sientan las bases del conocimiento como construcción social y del aprendizaje como proceso reconstructivo” (p.22).

Es así que el rol de la/del docente, de acuerdo al enfoque constructivista, se posiciona desde un lugar activo y creativo, “encargado de proporcionar a los estudiantes las situaciones didácticas significativas que les permitan utilizar sus conocimientos y experiencias previas” (Waldegg, 1998, p.25).

Por otra parte, Schön (1998) diferencia tres fases dentro de un pensamiento práctico, considerando la comprensión de la práctica como una construcción reflexiva orientada a la acción, esas fases son: el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Además, cabe señalar que estos tres componentes deben ser considerados de manera conjunta, integrados, no independientes y que si se trasladan a la práctica de la clase de Matemática, es posible apreciar que la experimentación no es la aplicación de un método determinado, sino la búsqueda de estrategias, una reorganización de lo que se desarrolla mientras se lo está llevando a cabo y posteriormente una revisión, construyendo así, conocimiento profesional docente y aprendizajes para las/los estudiantes desde la experiencia.

Otra mirada concurrente es la de Nuria Planas (2005) quien hace referencia al aula como espacio donde la participación por medio de intereses comunes da cuenta de una comunidad matemática que conecta lo conceptual con la aplicación vivencial, donde la construcción de conocimiento matemático se piensa como “un proceso de (re)negociación de significados personales y de comparación de estos significados con las interpretaciones establecidas en la comunidad matemática” (p.59). Cabe destacar que para que este proceso ocurra es necesario involucrar a las/os alumnas/os en un trabajo activo y no solitario, integrando saberes previos que aporta esa comunidad matemática facilitando de manera significativa el aprendizaje.

Para tal caso es preciso involucrar al alumnado en situaciones en las que se pretenda matematizar a partir de problemáticas contextualizadas, no desde un saber preconstituido, sino, partiendo de propuestas reales que permitan la participación y crítica en el quehacer matemático. Estos aspectos son considerados por la corriente denominada *Educación Matemática Realista*, que se apoya en las siguientes ideas citadas en el trabajo de Zolkower et al. (2006, p. 13):

- el quehacer matemático es una **actividad estructurante** u organizadora de matematización que está al alcance de todos los seres humanos, de lo que se deduce la consigna de una matemática para todos (Freudenthal, 1973, 1991);
- el aprendizaje es un proceso discontinuo de **matematización progresiva** que involucra distintos niveles y en el que los contextos y modelos poseen un papel central como puente para favorecer la suba de nivel (Freudenthal, 1991; van den Heuvel-Panhuizen, 1996, 2003);
- la enseñanza debe tomar la forma de **reinención guiada** (Freudenthal, 1991), proceso en el que los alumnos reinventan ideas y herramientas matemáticas a

partir de organizar o estructurar situaciones problemáticas en interacción con sus pares y bajo la guía del docente;

- la reinención guiada requiere de la fenomenología didáctica, nutrida de las producciones de los alumnos, para la búsqueda de **contextos y situaciones matemáticas reales** que den lugar de modo más o menos natural a la matematización (Freudenthal, 1983).

Considerando esto, es preciso de manera estratégica ofrecer *problemas* que pongan de manifiesto habilidades para la construcción de nuevos conocimientos. Según Petrone y Sgreccia (2017)

Una actividad se considera un problema matemático cuando permite a los alumnos introducirse en el desafío de resolverla a partir de sus conocimientos disponibles pero que, a la vez, les demanda la producción de nuevas ideas en la dirección de una solución posible (p. 118).

Estos problemas cobran especial importancia en lo que las autoras identifican como el momento de formación de un concepto por la potencia que se les reconoce en el establecimiento de conexiones con conocimientos previos. El momento de formación de un concepto es uno de cinco “momentos” o etapas identificados en la construcción de conocimientos matemáticos, estos son: formación de un concepto, construcción de propiedades, desarrollo de procedimientos, fijación, evaluación. Cada uno de ellos presenta marcadas características didácticas que “en función de sus rasgos propios, determinan formas particulares de organizar las acciones” (Petrone y Sgreccia, 2017, p.126). Más específicamente, se comparte una síntesis descriptiva de lo que cada uno de estos momentos representa.

- Formación de un concepto: proceso inicial en el que las/os estudiantes, a partir de una experiencia diseñada especialmente por la/el docente (a través de una situación problemática, presentación de ejemplos de objetos que cumplen o no ciertas condiciones, entre otras), tienen la posibilidad de construir un nuevo concepto desde concepciones conocidas, u otros conceptos análogos al nuevo por aprender (conceptos inclusores).
- Construcción de propiedades: tareas orientadas a la formulación de conjeturas que se desprenden de la observación de regularidades en el análisis de un determinado fenómeno.
- Desarrollo de procedimientos: secuencia de acciones basadas en el reconocimiento de “características o cursos de pensamiento eficientes que se han ido generando vinculados al objeto matemático en estudio” (Petrone y Sgreccia, 2017, p.143).

- Fijación: consignas de trabajo que tienen como finalidad la repetición autónoma de acciones, incorporando gradualmente variantes que complejicen la tarea, mediante las cuales las/os estudiantes adquieren agilidad en el tratamiento de conceptos y procedimientos.
- Evaluación: dado que “la evaluación implica una valoración integral e integrada de la variedad y la riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza” (Davini, 2008, p. 219), la misma se considera transversalmente a los restantes momentos y de manera continua, cualitativa, formativa y procesual, no solo con la intención de acreditar, a través de la aplicación intencionada de diversidad de instrumentos para tal fin.

Cabe destacar que estos “momentos” no necesariamente se presentan de manera secuenciada, sino que se alternan y retroalimentan en el proceso de construcción de conocimientos, dependiendo de las particularidades del contenido matemático a trabajar.

La secuencia didáctica diseñada e implementada en el marco de este Estudio de Caso será analizada a la luz de las nociones pedagógicas generales y didácticas anteriormente presentadas.

### **El caso de la experiencia realizada en la Escuela Paulo VI**

Luego de recibir el visto bueno por parte del director de la escuela, fue primordial la comunicación con las docentes de Matemática que se desempeñan actualmente en la institución (en adelante VZ y MM), quienes inicialmente vieron con buenos ojos la realización de la experiencia. Antes de comenzar con el armado de la secuencia llevé a cabo una entrevista a las docentes VZ y MM con la finalidad de poder interiorizarme en lo que se estaba trabajando en los diferentes cursos, en relación a la enseñanza de la Probabilidad. Dicha entrevista se realizó mediante un protocolo de preguntas que les fueron enviadas por mail y a las que respondieron por el mismo medio.

Posteriormente al pensar en la elaboración de una propuesta de clase analicé la posibilidad de que se realice en segundo año, teniendo en cuenta los contenidos previos con los que contaban las/os estudiantes y el tema posterior que sería números racionales. La institución cuenta con dos divisiones en segundo año a cargo de la docente MM, por lo que consideré apropiado que la propuesta se lleve a cabo por mí en 2°A, estando MM presente y que luego fuera replicada cada clase en 2°B por la docente MM.

La elaboración de la propuesta de clase y el material para las/los alumnas/os estuvo a mi cargo, habiéndose considerado la participación de la docente MM de 2° año con el aporte brindado sobre información de los cursos que facilitaron la confección de los mismos.

La selección y elaboración del material que sería entregado a las/os estudiantes, se basó en una enseñanza constructivista que favoreciera un proceso dinámico e interactivo, poniendo además a los alumnos en contacto con la realidad.

La variedad de actividades propuestas fue tenida en cuenta por la necesidad de aportar al espacio un criterio donde se pueda fortalecer una alfabetización matemática, desde una práctica que facilite la implicación de las/os alumnas/os y favorezca la aplicación de lo aprendido, para que sea parte de la formación de ciudadanas/nos “capaces de hacer



frente a una amplia gama de situaciones del mundo real que implican la interpretación o la generación de mensajes probabilísticos, así como la toma de decisiones” (Gal, 2005, citado en Vásquez y Alsina, 2019, p.394).

En la secuenciación se consideró un grado de dificultad creciente en el que se atienden diferentes ritmos de aprendizajes, posibilitando la reflexión y la participación de todas/os.

La bibliografía consultada para la elaboración del material de las/os estudiantes es variada, una parte extraída de libros para la educación secundaria, tales como:

- Matemática 8 Activa. Editorial: Puerto de Palos - 2002
- Pitágoras 8. Matemática: E.G.B.3, Editorial: SM - 2004
- Matemática 8. Serie Entender E.G.B.3, Editorial: Estrada - 2004
- Logonautas Matemática 2. Editorial: Puerto de Palos - 2008
- Matemática 2. Fotoactivados, Editorial: Puerto de Palos - 2013
- Entre Números II: actividades de matemática, Editorial: Santillana - 2016

Otra parte “Una aproximación al mundo de lo aleatorio” de Elisa N. Petrone, Patricia Mascó y Cristina Széliga. Este último material fue guía al momento de confeccionar la propuesta.

### **Propuesta de clase**

A continuación, comparto la planificación del desarrollo de actividades con explicaciones didácticas de la intervención docente, intercalando en letra itálica los correspondientes tramos del apunte de estudiantes, los cuales se destacan con un margen diferenciado. Se aclara, además, que las imágenes que acompañan las consignas son extraídas de los libros de texto y materiales consultados.

Para elaborar esta propuesta fue preciso reconocer y valorar el nivel inicial de conocimientos con los que contaban las/os estudiantes que permitieron planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esos conocimientos, indicados previamente por la docente a cargo del curso y tenidos en cuenta al momento de construcción de la propuesta, fueron: números racionales positivos (expresión fraccionaria y decimal) y operaciones con números naturales.

Pensar en los recursos a utilizar implica proyectar la intención que la/el docente tiene en relación a despertar el interés de las/os estudiantes y facilitar la construcción del conocimiento a través de sus propias experiencias. Para el desarrollo de la propuesta utilicé: un mazo de cartas (naipes) españolas (sin comodines -48 cartas-), dados, pizarra y fibrones. En el caso de las/os estudiantes, utilizaron: el apunte con conceptos teóricos y propuesta de actividades, calculadora, lápiz y papel.

La distribución temporal de la propuesta se pensó para ser implementada durante aproximadamente 8 horas cátedra (de 40 minutos reloj de duración cada una), distribuidas en 4 clases.

La intención de la primera parte es presentar la fórmula para el cálculo de la probabilidad de un suceso **S**, que puede obtenerse de manera constructiva, a partir de los aportes intuitivos de las/os alumnas/os, adecuadamente estimuladas/os y guiadas/os por la docente en base a una secuencia organizada de preguntas.<sup>1</sup>

En esta intención de iniciar el proceso de **formación del concepto** se comienza mostrando a las/os alumnas/os un mazo de cartas españolas y un dado, y se les efectúan sucesivas preguntas tales como:

- ¿Conocen estos elementos? (asegurarse de ello, presentarlos)
- ¿Jugaron con cartas o dados alguna vez?
- Si tiro el dado, ¿puede salir un 5?
- ¿Puede salir un 7?
- ¿Qué números pueden salir?
- Si extraigo una carta del mazo, ¿puede salir un 5?
- ¿Puede salir una carta de oro?)
- ¿Puede salir un as de trébol?
- ¿Puede salir un 20?
- ¿Qué números pueden salir?
- ¿Qué palos pueden salir?
- ¿Cuántas cartas hay en el mazo?
- ¿Cuántas cartas de oro hay?
- ¿Cuántos 5 hay?



Estas preguntas, abundantes y variadas, tienen la intención de provocar un recorrido por los espacios muestrales asociados con cada una de las experiencias, para visualizar sus elementos (cuáles y cuántos son) sin necesidad de apelar al uso de la terminología ni de la simbología específica, es decir, manteniéndose en un plano intuitivo, propio de la etapa constructiva inicial.

Luego se les pide a las/os estudiantes que se agrupen de a 2 o 3 integrantes para llevar adelante la propuesta para la que se les entrega una copia con las preguntas que se muestran a continuación. En esa copia deben dejar asentada la elaboración de sus respuestas, que después se expondrán en una charla conjunta con la docente y el resto de la clase.

- Si para ganar un premio hay que sacar un 5, y les dan a elegir entre tirar un dado o extraer una carta de un mazo, ¿Qué opción elegirían, si desean ganar? O, dicho

<sup>1</sup> Tomado parcialmente del material: Petrone, E., Mascó, P. y Széliga, C. (2007). Una aproximación al mundo de lo aleatorio en UNR Editora: *El aula de Matemática: conocimiento + entretenimiento. Material didáctico para la escuela media*. Colección académica.

de otro modo, ¿con cuál de las opciones creen que hay más chances de ganar?  
¿Por qué?

- Al tirar una moneda, ¿es más posible obtener cara o cruz? Siendo ambas opciones igualmente posibles, ¿cómo podríamos expresar esta idea numéricamente? ¿Ambas opciones tienen “la mitad” de chances? ¿Con qué número expresamos “la mitad”?
- Al tirar un dado, entonces, ¿cuál será el número que mide la posibilidad de obtener un número en particular, por ejemplo, el 5? Pensar, ¿cuántas posibilidades hay? ¿Cuántas de ellas resultan favorables en este caso?
- ¿Cuál es la posibilidad de obtener un número impar? ¿Y un número menor que 5?

La serie de preguntas trata de guiar a las/os alumnas/os en la elaboración de la definición de probabilidad teórica de un suceso según Laplace.

Entre algunas de las respuestas de la segunda pregunta, al aparecer la fracción  $\frac{1}{2}$  se procura reflexionar sobre el sentido del numerador y del denominador de la misma, asociándose con la cantidad de casos favorables y posibles, respectivamente, del suceso en estudio.

En la tercera pregunta, se pretende supervisar el razonamiento del grupo de modo de lograr que surja como respuesta la fracción  $\frac{1}{6}$ .

A partir de la discusión de las respuestas a las anteriores preguntas surge la fórmula de Laplace.

Todo lo desarrollado hasta ese momento se formaliza en la primera parte del apunte que es entregado a las/os alumnas/os, tal cual se muestra a continuación.

*Cuando decimos que algo sucede al **AZAR** queremos decir que pasa porque sí, es decir, que pasa por algo, pero de la misma forma pudo haber pasado algo totalmente diferente y no hay manera de predecir lo que pasará.*

*Existen experimentos en los que no se puede anticipar cuál va a ser el resultado. A este tipo de experimentos que dependen del **AZAR**, se los llama **experimentos aleatorios**. Por ejemplo, hasta que no se tira una moneda, no se puede saber qué cara va a salir, si saldrá cara o cruz, entonces el experimento o experiencia “tirar una moneda y observar cuál cara queda visible” es aleatorio.*

*“Soltar un objeto y observar hacia dónde se mueve” no es una experiencia aleatoria, ya que sabemos que el objeto caerá hacia el piso por la fuerza de la gravedad, es decir: puede predecirse qué ocurrirá.*

*“Relevar el día de la semana en que nació una persona” es una experiencia aleatoria. Los **resultados** o **casos posibles** de la misma son los 7 días de la semana:*

*Casos posibles = {lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo}*

*“Tirar un dado y observar cuál número queda en la cara superior” es una*

experiencia aleatoria. El conjunto de resultados o casos posibles asociados a ella es:

Casos posibles = {1, 2, 3, 4, 5, 6}

Asociados a una experiencia aleatoria puede haber diferentes **sucesos** que interese observar o estudiar.

Por ejemplo, en la experiencia del dado puede plantearse el interés por analizar diferentes sucesos tales como:

- a) que salga un número impar
- b) que salga un número menor que 6
- c) que salga el número 4
- d) que salga el 2 o el 6

Para cada suceso hay un conjunto de casos favorables:

- a) {1, 3, 5}
- b) {1, 2, 3, 4, 5}
- c) {4}
- d) {2, 6}

Cuando el conjunto de casos favorables a un suceso contiene un único elemento se dice que es un **suceso elemental**.

Cada elemento del conjunto de resultados o casos posibles de una experiencia es un suceso elemental.

Cuando los resultados posibles de un experimento aleatorio se pueden contar y cuando todos tienen la misma posibilidad de ocurrir, la **probabilidad** de que suceda cada uno de ellos se calcula mediante la **Fórmula de Laplace**:

$$P(S) = \frac{\text{cantidad de casos favorables}}{\text{cantidad de casos posibles}}$$

Habiendo llegado a la fórmula de Laplace, se procede a avanzar con el **desarrollo de procedimientos**. A modo de ejemplo se resuelven conjuntamente entre docente y estudiantes las actividades 1, 2 y 3, dejando registro en el pizarrón para que luego sean copiadas por las/os estudiantes en sus carpetas.

### **Actividades**

1- Indicar en cuáles de los siguientes casos puede asegurarse previamente el resultado de la experiencia y en cuáles interviene el azar.

- a) Sacar una bolilla blanca de una caja con 100 bolillas negras y una blanca.

- b) Sacar un número primo de una bolsa con tarjetas con números pares.
- c) Sacar un número par de un bolillero donde todos los números son múltiplos de 10.
- d) Sacar un número impar de un bolillero donde todos los números son múltiplos de 10.
- e) Sacar un número impar de un bolillero donde todos los números son múltiplos de 7.
- f) Que haya por lo menos una bolilla roja en un grupo de 4 que se han sacado de una caja que contenía 8 rojas y 6 blancas.
- g) Multiplicar un número del 1 al 9 por 9 y que la suma de los dígitos del resultado sea 9.

2- Escribir tres situaciones de la vida real en las que intervenga el azar.

3- De un mazo de 40 cartas españolas, se saca una al azar. Calcular la probabilidad de que la carta extraída sea:

- a) un as
- b) de espadas
- c) el as de espadas<sup>2</sup>

Lo que se pretende de las/os estudiantes es que identifiquen, a partir de la discusión entre pares, los casos favorables diferenciándolos de los casos posibles y de ahí, utilizando la fórmula que calculen la probabilidad.

Continuando con el agrupamiento de 2 o 3 integrantes, se procura favorecer la **fijación** de conceptos, a través de la resolución por parte de las/os estudiantes de actividades del apunte, desde la 4 hasta la 8 inclusive. Se prevé que sean ellas/os quienes expongan sus respuestas y que las mismas sean puestas a consideración mediante instancias de discusión sobre las mismas, intencionalmente generadas por la docente. Es de esperar que en dichos intercambios emerjan dificultades en: la interpretación de las consignas, el reconocimiento de casos favorables o casos posibles, la identificación de un suceso y la escritura de la resolución. La docente reorienta el razonamiento en cada caso, de manera de evitar que se fijen errores.

4- Un bolillero contiene 8 bolillas numeradas del 1 al 8. Se extrae una bolilla al azar. Calcular la probabilidad de que el número obtenido sea:

- a) mayor que 3
- b) sea el 6
- c) múltiplo de 3<sup>3</sup>

5- Completar las siguientes oraciones:

<sup>2</sup> Adaptado: Andrés, M. (2006). *Actividades de matemática 8*. Buenos Aires: Santillana. (pág. 98)

<sup>3</sup> Adaptado: Salpeter, C. y otros (2004). *Pitágoras 8. Matemática: E.G.B.3*. Buenos Aires: SM. (pág. 147)

a) Al tirar una moneda, la probabilidad de sacar cara es..... porque hay..... resultados posibles (cara y cruz) y..... es favorable a la condición pedida.

b) Al tirar un dado la probabilidad de que salga un 5 es  $\frac{1}{6}$  porque....., en cambio, la posibilidad de que salga un número mayor que 2 es ..... porque.....

6- Se extrae una carta al azar de un mazo de 48 cartas españolas. Calcular la probabilidad (escrita como fracción y como expresión decimal) de que la carta extraída:

- a) Sea de oro
- b) No sea un rey
- c) Sea un número menor a 13
- d) Sea un número mayor que 15
- e) Sea un número mayor o igual que 9
- f) Sea un múltiplo de 3
- g) Sea un número primo
- h) No sea de espadas<sup>4</sup>

7- Una ruleta tiene 37 casilleros numerados del 0 al 36. Se lanza en ella una bola y se la hace girar. Calcular la probabilidad de cada uno de los siguientes sucesos:

- a) Que salga el 15
- b) Qué salga un número múltiplo de 7
- c) Qué salga un número par<sup>5</sup>

8- Claudio tiene una colección de películas de distinto tipo:

- Acción subtitulada: 35 películas
- Acción hablada en español: 25 películas
- Comedia subtitulada: 30 películas
- Comedia hablada en español: 18 películas
- Suspenso subtitulada: 15 películas
- Terror hablada en español: 20 películas

Si elige una película al azar, calcular la probabilidad (escrita como fracción y como expresión decimal) de cada uno de los siguientes sucesos:

- a) Que sea de acción

<sup>4</sup> Adaptado: Abálsamo, R. et. al. (2013). *Matemática 2: Fotoactivados*. San Isidro: Puerto de Palos. (pág.208)

<sup>5</sup> Adaptado: Salpeter, C. y otros (2004). *Pitágoras 8. Matemática: E.G.B.3*. Buenos Aires: SM. (pág. 147)

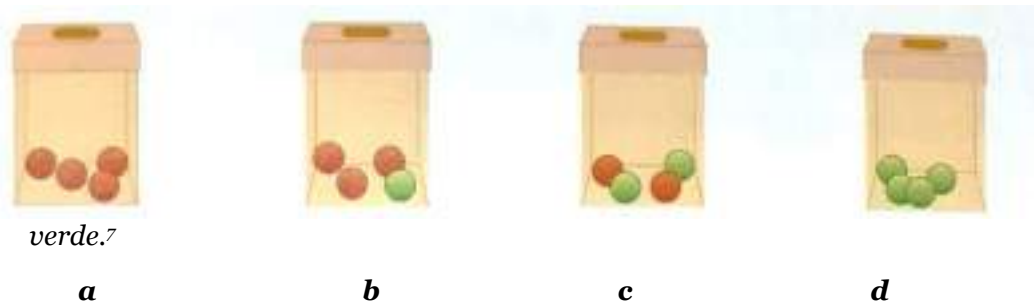
- b) Que sea comedia titulada
- c) Que sea de terror
- d) Que no sea de terror<sup>6</sup>

A continuación, entre todas/os se lleva a cabo la actividad 9 del apunte, avanzando hacia la **construcción de propiedades** por parte de las/os estudiantes, a partir de lo planificado.

9- En las siguientes urnas hay 4 bolas, distribuidas de la siguiente manera:

- a) todas rojas
- b) 3 rojas y 1 verde
- c) 2 rojas y 2 verdes
- d) todas verdes.

Analizar, para cada urna, cuál es la probabilidad de extraer al azar una bola



Luego en función de lo experimentado, se les plantean las siguientes preguntas:

- ¿En qué casos obtuvimos que la probabilidad de un suceso es 1?
- ¿Qué significa en el contexto de la situación planteada que la probabilidad de un suceso sea 1? ¿Se puede extender esta idea a otros contextos?
- ¿En qué caso la probabilidad de un suceso es 0?
- ¿Qué significa en el contexto de la situación planteada? ¿Se puede extender esta idea a otros contextos?
- La probabilidad de un suceso, ¿puede ser mayor que 1? ¿Por qué?
- ¿Y menor que 0? ¿Por qué?

Se continúa la clase con la institucionalización de los nuevos conceptos surgidos de la actividad anterior.

### **Probabilidad de un suceso**

<sup>6</sup> Adaptado: Berio, A., Mancini, G., Mastucci, S., (2008). *Logonautas Matemática 2*. Boulogne: Puerto de Palos. (pág. 210)

<sup>7</sup> Adaptado: Salpeter, C. y otros (2004). *Pitágoras 8. Matemática: E.G.B.3*. Buenos Aires: SM. (pág.143)

- Cuando los resultados favorables para un suceso son todos los casos posibles de la experiencia, entonces se trata de un **suceso seguro**.

Por ejemplo, que salga una bola verde de la urna **d**, es un suceso seguro. Su probabilidad siempre es igual a 1.

- Cuando un suceso no abarca ningún resultado favorable, es un **suceso imposible**.

Por ejemplo, que salga una bola verde de la urna **a**, es un suceso imposible. Su probabilidad siempre es igual a 0.

- Cuando los resultados posibles abarcan algunos de los resultados favorables, es un **suceso probable**.

Por ejemplo, que salga una bola verde de la urna **c**, es un **suceso probable** porque hay dos resultados favorables de los cuatro posibles y esta probabilidad puede expresarse de la siguiente manera:  $2/4 = 0,5$ . Por otra parte, que salga una bola verde de la urna **b**, es **menos probable** que el suceso anterior ya que hay un resultado favorable de los cuatro posibles, siendo su probabilidad igual a  $1/4 = 0,25$ . En cambio, que salga una bola roja de la urna **b** es un **suceso más probable**, ya que son tres resultados favorables de los cuatro, y su probabilidad sería:  $3/4 = 0,75$ .

Para los tres ejemplos la probabilidad estaría entre 0 y 1.

Luego retomando lo intercambiado se procede a promover la **fijación** de los conceptos surgidos anteriormente, mediante la resolución de actividades 10 a 15. Procurando una participación responsable, se solicita a las/os estudiantes que pasen al frente a socializar y explicar lo realizado.

10- Teniendo en cuenta las situaciones escritas en la actividad 2, proponer dos sucesos probables, dos imposibles y dos seguros.



11- En la imagen se observa un paño de ruleta de un casino, relacionar con una flecha cada suceso con su probabilidad de que ocurra.<sup>8</sup>

Que un tiro de ruleta salga:

- |                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. Un número par           | a. <b>Seguro</b>        |
| 2. Un número verde         | b. <b>Muy Probable</b>  |
| 3. Un número rojo          | c. <b>Probable</b>      |
| 4. Un número menor que 8   | d. <b>Poco Probable</b> |
| 5. Un número azul          | e. <b>Imposible</b>     |
| 6. Un número menor que 100 |                         |
| 7. Un número menor que 35  |                         |
| 8. Un número mayor que 0   |                         |



12- Completar las siguientes frases con “seguro”, “probable” o “imposible”

- a) Al tirar un dado de seis caras numeradas del 1 al 6,
- Sacar un 2 es un suceso.....
  - Sacar un 7 es un suceso.....
  - Sacar un número menor que 7 es un suceso.....
- b) Al tirar una moneda, sacar cara es un suceso.....
- c) Al sacar un naipe de un mazo de cartas de póquer, obtener una copa es un suceso.....
- d) Si se juega el clásico Boca vs. River, que gane Boca es un suceso.....
- e) Al hacer girar la ruleta de la figura, que salga el número 40 es un suceso.....<sup>9</sup>



13- Se extrae al azar una pelotita de un bolillero como el que se muestra en la imagen, 2 amarillas, 3 azules, 3 verdes y 4 rojas. Analizar la veracidad o falsedad de las siguientes afirmaciones y justificar

- a) La probabilidad de que salga una pelotita de color amarillo es menor a que salga una pelotita de color roja.



<sup>8</sup> Adaptado: Laurito, L., de Stisin, L., Trama, E., Ziger, D., (2002). *Matemática 8 Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos. (pág. 189)

<sup>9</sup> Adaptado: Berio, A., Mancini, G., Mastucci, S., (2008). *Logonautas Matemática 2*. Boulogne: Puerto de Palos.

- b) *Que salga una pelotita azul es igualmente probable que sacar una verde.*
- c) *Hay mayor probabilidad de que salga una pelotita roja que una azul.*
- d) *La probabilidad de que salga una pelotita amarilla es mayor que la de sacar una verde.*
- e) *La probabilidad de que salga una pelotita verde o una azul es mayor que la de que salga una roja o una amarilla.*
- f) *¿Qué pasará si las probabilidades de que salga cada color se suman?<sup>10</sup>*

14- *Indicar cuáles de las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Justificar.*

- i) *Al arrojar un dado de 6 caras al aire (con los n° del 1 al 6).*
  - a) *Es imposible que salga un 7.*
  - b) *Es muy probable que salga un n° mayor que 1*
  - c) *Es seguro que salga un divisor de 6*
- ii) *Al extraer una carta de un mazo de 52 cartas de póquer (con los dígitos del 1 al 10 y las letras J, Q y K de pique, diamante, trébol y corazón).*
  - a) *Es igualmente probable sacar una carta de trébol que de diamante.*
  - b) *Es más probable que la carta sea de trébol que de pique.*
  - c) *Es imposible que el n° que salga en la carta sea primo.*

Como última propuesta se ofrece la concreción de una experiencia (actividad 16), divididos en grupos, algunos trabajan con monedas y otros con dados. Finalizando se conversan las respuestas con la intención de sentar las bases para un eventual posterior desarrollo del concepto de “probabilidad experiencial o frecuencial”.

15- *Para experimentar en clase.*

- i) *Tomar una moneda, lanzar una vez al aire y anotar el resultado (cara o cruz). Repetir el experimento 20 veces.*
  - a) *Calcular, en función de los resultados anteriores, la “probabilidad de ocurrencia” de cada uno de los posibles resultados.*
  - b) *Comparar el resultado anterior si el experimento se repite con 20 lanzamientos más.*
- ii) *Lanzar un dado de seis caras numeradas del 1 al 6 y anotar el número que queda en la cara superior. Repetir el experimento 20 veces.*
  - a) *Calcular la probabilidad de que salga un número par.*

<sup>10</sup> Adaptado: Kaczor, P. y Outón, V. (2016). *Entre Números II: actividades de matemática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana. (pág. 153)

b) Repetir el experimento 20 veces más. Cuál es la probabilidad de que la cara que salga sea un número par.

iii) Observando lo obtenido en los ítems anteriores, i) e ii), comentar y redactar una conclusión sobre lo obtenido.

Finalizando la secuencia se les proporciona una pequeña encuesta, con la intención de recoger opiniones y obtener datos que aporten al proceso de evaluación de la propuesta.

### **Encuesta Final**

El tema "Probabilidad" te resultó:

muy fácil                       fácil                       difícil                       muy difícil

Las actividades resultaron:

muy interesantes                       interesantes                       poco interesantes

Por favor escribir algún comentario que te surja de la experiencia realizada al trabajar el tema Probabilidad.

### **Análisis global de la experiencia**

Desde el momento en que comencé a concebir la propuesta, pensé en qué y cómo hacer para lograr el aprendizaje de las/os estudiantes a partir de un proceso progresivo en el que la resolución de problemas estuviera presente.

La propuesta elaborada desde una concepción realista permitió a las/os estudiantes hacer Matemática a partir de situaciones conocidas o bien imaginables para ellas/os, tales como la colección de películas de la actividad 8, el juego de la ruleta en la actividad 11, entre otros. Los recursos utilizados para iniciar la secuencia fueron naipes y dados, elementos conocidos por ellas/os, y relativamente cercanos a sus contextos. A partir de su interacción y las posteriores preguntas contribuyeron a la formación de los conceptos mediante un proceso de matematización progresiva, posibilitando la construcción de los mismos en un marco de realidad (contextos y situaciones problemáticas reales), tal como se prevé desde las ideas que sustentan la Educación Matemática Realista (Zolkower et al., 2006).

Se logró instalar en el aula un espacio de acción, indagación y reflexión. Esto se evidencia desde las preguntas iniciales, donde se pretendía acercar a las/os estudiantes a los conceptos, llevándolas/os a la reflexión a partir del intercambio en el que se pusieron en juego sus conocimientos y creencias, no solo conmigo, sino también entre pares. Estas instancias del desarrollo de la propuesta revelan procesos de análisis y toma de decisiones propias del enfoque hermenéutico-reflexivo o práctico (Sanjurjo y Foresi, 2017).

Las actividades iniciales, junto con las 1, 2 y 3 de la propuesta, fueron decisivas para la construcción de los nuevos conceptos de "azar", "sucesos aleatorios" y "Fórmula de Laplace", que contribuyeron mediante un coordinado trabajo conjunto a concretar una "comunidad matemática" (Nuria Planas, 2005) facilitadora del aprendizaje. Se logró la

participación de gran parte del estudiantado a partir de intereses vivenciales comunes, mediante la cual la elaboración grupal se vio reflejada por “un proceso de (re)negociación de significados personales y de comparación de estos significados con las interpretaciones establecidas en la comunidad matemática” (p.59).

Posteriormente en las actividades 4 a 8 mi intervención fue de acompañamiento al proceso de fijación del cálculo de probabilidades mediante la Fórmula de Laplace, pudiéndose apreciar el interés de las/os estudiantes en esta etapa de aprendizaje en la que la comprensión de conceptos las/os llevó a aplicar lo aprendido en nuevas situaciones, constituyéndose esta reiteración de acciones en un procedimiento propio del tema (Petrone y Sgreccia 2017).

La actividad 9 sirvió para la ampliación de conceptos (sucesos “seguro”, “probable”, “imposible”) a partir de una problemática sencilla, de manera tal que el quehacer matemático se vio favorecido por la participación y la reinención de ideas, tal como se invita a considerar desde la corriente de la Educación Matemática Realista.

Para lograr esta construcción y apropiación de conceptos las actividades seleccionadas jugaron un papel muy importante, ya que no fueron elegidas al azar, sino de manera estratégica, con la intención de permitir a las/os estudiantes introducirse en el desafío de resolverlas a partir de sus conocimientos disponibles (Petrone y Sgreccia, 2017). Cabe destacar, considerando lo mencionado, que las actividades fueron variando en sus presentaciones como en la complejización de los formatos de los enunciados, favoreciendo el proceso de construcción de los conocimientos (Saldarriaga-Zambrano, 2016).

Poner en acción a los conceptos construidos a través de la actividad 9 permitió a las/os estudiantes vivenciar una instancia de apropiación de los mismos para lo que se han brindado actividades tales como la 10, 11 y 12. En las propuestas 13 y 14 también se pretendió la fijación, pero de la Fórmula de Laplace, con actividades presentadas en formato diferente (Verdadero o Falso), que requirieron una cierta dedicación para su interpretación.

En el caso de la actividad 15, la experimentación activa llevó a las/os alumnas/os a analizar lo sucedido en experiencias concretas y avanzar hacia una construcción grupal intuitiva de la noción de Probabilidad frecuencial para lograr conclusiones en relación a su vinculación con la Fórmula de Laplace.

El proceso de aprendizaje que se llevó a cabo en esta práctica, es lo que Freudenthal (1991, citado en Zolkower et al., 2006) llamó **matematización progresiva**, ya que se desarrolló a partir de actividades propuestas contextualizadas y guiadas favoreciendo la comprensión y participación de las/os estudiantes. También se consideró una forma de enseñanza de **reinención guiada**, “proceso en el que los alumnos reinventan ideas y herramientas matemáticas a partir de organizar o estructurar situaciones problemáticas en interacción con sus pares y bajo la guía del docente” (p. 13).

Para finalizar cabe destacar que de todo lo anterior se desprende que las/os estudiantes en su mayoría lograron apropiarse de manera progresiva y entusiasta de los conceptos que componen el nuevo tema, es decir, participar de una experiencia constructiva

novedosa que les generó un cambio. Así también lo vivió la profesora MM al replicar las clases en el otro curso.

### **Conclusiones**

En esta parte se analiza la concreción de los objetivos planteados en este trabajo para lo que se van esbozando algunas reflexiones vinculadas a ellos.

Reconociendo al aula como espacio de interacción y comunicación, cabe señalar que la experiencia del tratamiento del tema Probabilidad permitió iniciar un camino para su enseñanza en la Escuela Paulo VI desde lo vivencial. Abordar esta temática contribuyó a lograr en las/os estudiantes un pensamiento crítico favoreciendo que sean capaces de comprender situaciones de la vida real en las que están presentes el azar, los fenómenos aleatorios y la incertidumbre.

Para la organización de la propuesta se emplearon recursos didácticos considerados de uso cotidiano para las/os alumnas/os de los distintos cursos, también se tuvo en cuenta material bibliográfico actualizado con actividades y propuestas contextualizadas, favorecedoras del desarrollo ordenado de las clases y la participación activa de cada estudiante, para que puedan asumirse, de esta manera, como constructoras/es de nociones y conocimientos.

Llevar a cabo esta propuesta, desde una organización didáctica secuenciada para que todas/os tengan acceso a la misma, propició situaciones de disfrute, evidenciadas desde las partes actuantes: estudiantes y docentes. Además, permitió un desarrollo sin mayores dificultades de interpretación, donde se apreció participación y resultados favorables. Las anteriores características sirvieron de estímulo para que la docente MM considere continuar con la enseñanza de Probabilidad en los próximos años.

El uso de materiales didácticos interesantes y el ritmo en el que se desarrollaron las clases potenciaron la participación de las/os estudiantes en la construcción del tema y la visualización de quienes requirieron de un tiempo de aprendizaje diferente.

Un factor limitante del desarrollo del tema fue la debilidad en el uso de las distintas formas de expresión de los Números Racionales, sirviendo este aspecto como motivador para un posterior fortalecimiento de este contenido.

A partir de la propuesta desarrollada, se sientan las bases en el tratamiento del tema Probabilidad en la Escuela Paulo VI, impulsando la posibilidad de que MM y VZ decidan implementarlo en los próximos años, no solo en los cursos donde se vivenció la experiencia sino también en otros.

### **Bibliografía**

- Abálsamo, R. et. al. (2013). *Matemática 2: Fotoactivados*. San Isidro: Puerto de Palos.
- Andrés, M. (2006). *Actividades de matemática 8*. Buenos Aires: Santillana
- Aragón, M., Laurito, L., Net, G. y Trama, E. (2004). *Matemática 8 - Serie Entender E.G.B.3*. Buenos Aires: Estrada.

Batanero, C. (2005). Significados de la probabilidad en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 8(3), 247-264. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096616>

Berio, A., Mancini, G., Mastucci, S., (2008). *Logonautas Matemática 2*. Boulogne: Puerto de Palos.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Godino, J., Batanero, C., Roa, R. y Wilhelmi, M. (2008). Evaluar y desarrollar el contenido pedagógico y el conocimiento estadístico de los maestros de escuela primaria a través del trabajo de proyectos, en Batanero C., Burrill, G. y Reading, Ch. (eds.). Proceedings of the ICMI Study 18 Conference and IASE 2008 Round Table Conference. Monterrey, México.

Kaczor, P. y Outón, V. (2016). *Entre Números II: actividades de matemática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

Laurito, L., de Stisin, L., Trama, E., Ziger, D., (2002). *Matemática 8 Activa*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular: Educación Secundaria Orientada*. Santa Fe: Autor.

Pajares, A. y Tomeo, V. (2009). Enseñanza de la Estadística y la Probabilidad en Secundaria: experimentos y materiales. En González, M. J.; González, M. T. y Murillo, J. (eds.), Investigación en Educación Matemática. Comunicaciones de los grupos de investigación. *XIII Simposio de la SEIEM*. Santander. Disponible en: [https://www.seiem.es/docs/comunicaciones/GruposXIII/depc/Pajares Tomeo R.pdf](https://www.seiem.es/docs/comunicaciones/GruposXIII/depc/Pajares_Tomeo_R.pdf)

Petrone, E., Mascó, P. y Széliga, C. (2007). Una aproximación al mundo de lo aleatorio en UNR Editora: *El aula de Matemática: conocimiento + entretenimiento. Material didáctico para la escuela media*. Colección académica.

Petrone, E. y Sgreccia, N. (2017). Acerca de las prácticas educativas de Matemática en la Escuela Media en Sanjurjo, L. [et al.]. *La Enseñanza de la Matemática en la Escuela Media*. (1° ed., pp. 77-230). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Planas, N. (2005). El aula de matemática como comunidad de práctica inclusiva. *Educación*, 32, 57-64. Disponible en:

[https://www.academia.edu/3005638/El\\_aula\\_de\\_matematicas\\_como\\_comunidad\\_de\\_practica\\_inclusiva](https://www.academia.edu/3005638/El_aula_de_matematicas_como_comunidad_de_practica_inclusiva)

Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loo-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Ciencia: Dominio de las Ciencias*, 2, 127-137. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

Salpeter, C. y otros (2004). *Pitágoras 8. Matemática: E.G.B.3*. Buenos Aires: SM.

Sanjurjo, L. y Foresi, M. F. (2017). La enseñanza como preocupación teórica de la didáctica y como preocupación teórico-práctica de los profesores. En Sanjurjo, L. [et al.].

*La enseñanza de la Matemática en la Escuela Media: Fundamentos y desafíos.* (1° ed., pp. 11-76). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós: Barcelona. Disponible en:

[https://www.academia.edu/26075198/Donald\\_a\\_sch%C3%B6n\\_el\\_profesional\\_reflexivo](https://www.academia.edu/26075198/Donald_a_sch%C3%B6n_el_profesional_reflexivo)

Vásquez, C. y Alsina, A. (2019). Conocimiento especializado del profesorado de educación básica para la enseñanza de la probabilidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 393-419. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9160>

Vergara Reyes, C. (2012). Deconstrucción y equilibración: procesos de construcción del conocimiento. *Acción Pedagógica*, 21(1), 76-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223451>

Waldegg, G. (1998). Principios Constructivistas para la Educación Matemática. *Revista EMA*, 4(1), 16-31. Disponible en:

[http://funes.uniandes.edu.co/1085/1/46\\_Waldegg1998Principios\\_RevEMA.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/1085/1/46_Waldegg1998Principios_RevEMA.pdf)

Zolkower, B., Bressan, A. y Gallego, F. (2006). La Corriente Realista de Didáctica de la Matemática. Experiencias de un Grupo de Docentes y Capacitadores. *Yupana*, 1(3), 11-33. <https://doi.org/10.22463/17948231.3067>



## **Les emprunts linguistiques de l'anglais au français et leurs influences sur la phonétique**

**Anabela Marotta**

ENS N°34 "Dr. Nicolás Avellaneda"  
ENS N°35 "Juan María Gutiérrez"  
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano  
[anabelamarotta85@gmail.com](mailto:anabelamarotta85@gmail.com)

### **Résumé**

Le présent travail a été conçu à partir d'une recherche bibliographique basée sur des études faites par des spécialistes dans le domaine de la Phonétique et de la Linguistique et qui ont abordé les emprunts linguistiques dans des travaux faits sur le terrain. On s'est concentré sur les adaptations phonétiques des emprunts de l'anglais au français. Pour ce faire on a analysé les différences produites, au niveau phonétique, quand une langue emprunte des mots à une autre et les adapte à son système.

Etant donné que la plupart des emprunts proviennent de l'anglais à cause de son influence, on a décidé de réaliser une recherche bibliographique basée sur les adaptations phonétiques des mots anglais empruntés et assimilés au français.

A partir de tout ce qu'on a mentionné plus haut, on se pose la problématique suivante : Quelles sont les adaptations faites, au niveau phonétique, par les locuteurs français dans la prononciation des mots empruntés à l'anglais ?

Pour cela, on développera, dans un premier lieu, une présentation des faits historiques qui ont produit des changements dans la langue. Puis, on abordera l'introduction des mots anglais au français. Finalement, on présentera les emprunts linguistiques en faisant une analyse comparative des deux systèmes phoniques pour réfléchir sur l'adaptation phonétique des mots anglais au français, exemplifiée à travers un tableau récapitulatif et des schémas vocaliques.

**Mots Clés :** emprunts linguistiques, adaptation phonétique, français, anglais



## **Resumen**

El presente trabajo fue concebido a partir de una investigación bibliográfica basada en estudios realizados por especialistas en Fonética y Lingüística que abordaron el tema de los préstamos lingüísticos en diferentes trabajos de campo. En este trabajo nos hemos concentrado únicamente sobre las adaptaciones fonéticas de los préstamos del inglés al francés. Por este motivo, hemos analizado las diferencias que se producen, a nivel fonético, cuando una lengua incorpora palabras de otra y las adapta a su sistema.

A partir de todo lo mencionado anteriormente hemos planteado la problemática sobre dicho tema: ¿Cuáles son las modificaciones que hacen los locutores franceses, a nivel fonético, al pronunciar las palabras tomadas del inglés?

Por este motivo, desarrollamos en un primer lugar, una breve presentación de los hechos que conllevaron a la realización de cambios en la lengua francesa. En segundo lugar, nos focalizamos en la introducción de las palabras inglesas al francés. Por último, se aborda los préstamos lingüísticos y se analiza de manera comparativa los dos sistemas fónicos para luego hacer una reflexión sobre la adaptación fonética de las palabras inglesas en francés, ejemplificadas a través de un cuadro recapitulativo y de esquemas vocálicos.

**Palabras Clave:** préstamos lingüísticos, adaptación fonética, francés, inglés

## Introduction

Il est nécessaire de préciser que la plupart des emprunts du français proviennent de l'anglais à cause de sa présence, son influence et même sa puissance dans le monde. Un nombre considérable de communications commerciales internationales (mondialisation, entreprises multinationales, etc.) entre tous les pays du monde se fait en anglais, en effet, des magazines (surtout celles qui appartiennent au domaine de l'informatique et de la technologie), des organismes au niveau international (l'ONU, par exemple), des sites web, utilisent cette langue, voire des petites annonces (des stages linguistiques à l'étranger, des postes dans des entreprises anglaises ou américaines soit en France tant qu'à l'extérieur) sont rédigées en anglais.

Par ailleurs, la langue anglaise est présente aussi dans l'univers des jeunes français soit à travers la musique, les études supérieures (accès bibliographique en langue anglaise, masters, doctorats, etc.), soit tout simplement parce qu'elle fait partie de la vie des jeunes qui sont devenus des usagers et des communicateurs (des « influenceurs ») grâce aux réseaux sociaux (Twitter, Instagram, Tik Tok, etc.) et aux plateformes numériques (Netflix, Amazon, Streaming, pour ne citer que les plus importantes).

C'est pour cette raison que la présence de l'anglais est à chaque fois plus marquée. Donc, à partir de tout ce qu'on a esquissé plus haut on s'est posé une problématique dans ce travail de recherche, à savoir : « *Quelles sont les adaptations faites, au niveau phonétique, par des locuteurs français dans la prononciation des mots empruntés à l'anglais ?* »

Pour répondre à cette question, on a analysé différents aspects de la langue (événements historiques, évolution linguistique, phonétique) qui ont produit des changements dans la langue. Puis, on ne se concentrera que sur les emprunts linguistiques. Finalement, on trouvera une conclusion et une analyse afin de répondre à la question problématique posée auparavant.

## L'histoire du français

Henriette Walter (1988), montre l'évolution qui a subi cette langue jusqu'à devenir le français que l'on connaît aujourd'hui. Elle précise que le français est, bien évidemment, issu du latin mais résultant de la rencontre et la « cohabitation » des patois, à savoir, les parlers germaniques des envahisseurs, du romain, du wisigoth, du franc, du burgonde ou du normand (Vikings), due aux différentes invasions sur le territoire français. A partir de ces invasions et grâce à l'évolution de la langue, les linguistes font références à ces changements et parlent d'une évolution phonétique et sémantique.

Mais pour comprendre le français de nos jours il est nécessaire de faire un rappel sur son histoire de façon à connaître les événements qui ont eu des conséquences sur la langue.

Jean Prouvost (n.d.), explique, dans son article « *La langue française : une longue histoire riche d'emprunts* », l'histoire de la langue française et affirme que le français appartient à la famille des langues indo-européennes. Grâce aux successives vagues d'immigrations, des populations du Nord-est de l'Europe, qui ont fondé et habité la

Gaule, ont fait disparaître, à partir de leur installation, les langues qui existaient déjà. Il a fallu atteindre le XIX<sup>e</sup> siècle et la découverte d'une très ancienne langue, le sanskrit, qui présentait des ressemblances avec des langues européennes, pour prendre conscience que des langues apparemment aussi différentes, offraient des nombreuses ressemblances entre elles et remontaient à une même langue : l'indo-européen.

Le latin et le gaulois font partie de la famille des langues indo-européennes. A partir de la conquête Romaine de la Gaule, le latin parlé s'est rapidement répandu et il s'est même modifié et imprégné des mots germaniques comme conséquence des diverses invasions. La langue gauloise a très vite disparu puisqu'elle ne s'écrivait pas et parce que le latin est devenu la langue d'instruction et du commerce.

Au cours du V<sup>e</sup> siècle, une vague d'invasions des peuples germaniques donne comme conséquence la transformation du latin oral en une langue parlée que l'on nommera désormais, le *romain*.

Au X<sup>e</sup> siècle, au cours de la deuxième vague des invasions barbares, et la formation de l'Empire Arabe, porteur d'une civilisation très avancée, la langue française s'est enrichie en empruntant des mots qui lui manquaient, en particulier dans le domaine de la médecine, l'alchimie, les mathématiques et l'astronomie ainsi que des mots concernant le commerce maritime.

Au XV<sup>e</sup> siècle, grâce à la fascination exercée par la littérature italienne sur les poètes français et puis, la régence de Catherine de Médicis, beaucoup de mots sont empruntés à l'italien.

A la fin du XVI<sup>e</sup> et au début du XVII<sup>e</sup> siècle, on cherchait à discipliner la langue littéraire pour concevoir une langue propre des seigneurs. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, on affirme que l'effet de la perfection de la langue a été atteint. C'est grâce à la multiplication des voyages, au développement des sciences, à l'élan vers le savoir véhiculé par l'Encyclopédie de Diderot (Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers), considérée comme un ouvrage majeur dans son époque et une arme politique entre « la société des gens des lettres ». Tous les savoirs y compris, entraînaient un afflux des mots tantôt empruntés à l'anglais tantôt créés pour satisfaire aux progrès des sciences car l'Angleterre fait figure de pays avancé dans le domaine de la politique et de l'économie aux yeux des philosophes. De ce fait, il arrive que certains mots soient si parfaitement intégrés à la langue française et à sa configuration phonétique et orthographique qu'il n'est plus possible de repérer l'origine du mot si on ne connaît pas son histoire, affirme l'auteur.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les révolutions industrielles transforment la vie des Français. La presse est en plein développement et standardise le français tout en accompagnant l'évolution quotidienne du lexique au contact des nouvelles réalités, par exemple, les moyens de transport (tramway, wagon, tunnel, rail, etc.), précise Prouvost, J. (n.d.).

Le XX<sup>e</sup> siècle est accompagné de deux guerres mondiales, de la scolarisation généralisée, l'évolution des moyens de communication, l'essor des nouvelles technologies et l'internet ont exercé une influence très considérable. C'est ainsi qu'à partir des progrès technologiques, le vocabulaire technique associé à des produits venus des Etats-Unis se

sont développés. C'est pourquoi l'emprunt à l'américain a commencé avec la première guerre mondiale et s'est approfondi pendant la seconde, puisque celle-ci a véhiculé la culture américaine et le sentiment d'une supériorité économique et technologique. Actuellement, l'anglais continue d'être présent dans le domaine des réseaux sociaux et des plateformes par exemple.

Comme on vient de le montrer, la langue a beaucoup évoluée et s'est enrichie au cours de l'histoire grâce aux rapports et affaires que la France avait avec d'autres cultures. C'est ainsi que les emprunts lexicaux sont apparus pour combler un manque linguistique (besoins à satisfaire) dans la société. Donc, il est important de définir le concept ici en question : *l'emprunt*.

Christiane Loubier (2011), affirme que les langues ne peuvent pas se suffire à elles-mêmes, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas répondre à tous les besoins de communication de leurs utilisateurs sans emprunter à d'autres langues.

Cette auteure donne une définition des emprunts, à savoir, « Procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue » (Loubier, 2011, p.10).

Par ailleurs, les causes de l'emprunt sont liées aux conditions sociohistoriques, particulièrement politiques et économiques qui font évoluer les situations sociolinguistiques.

Selon Loubier (2011), il est important de remarquer que ce mode particulier d'enrichissement des langues est soumis, à l'intérieur de chaque société, à un jeu de forces sociolinguistiques qui est réglé par l'influence de divers facteurs : échanges socioéconomiques, influence médiatique, volonté d'intervention des pouvoirs publics, etc.

Ce phénomène se produit parce qu'aucune langue ne peut vivre repliée sur elle-même, car toute langue, quelle qu'elle soit, influence et est influencée par d'autres langues. Elle est tantôt donneuse, tantôt receveuse. Les langues et les cultures sont des mondes non-clos, elles partagent et échangent des éléments en fonction de leur genèse historique et des contacts que les populations ont pu retenir. Tout cela contribue, bien évidemment à l'enrichissement de la langue.

### **L'emprunt phonétique**

Inga Vendelin (2006), signale :

Quelle que soit la motivation pour emprunter un nouveau mot, sa forme sonore dans la langue cible sera presque toujours différente de sa forme sonore originale dans la langue source. La transformation de la forme sonore originale peut concerner différents aspects de la phonologie : la caractéristique principale des adaptations est leur conformité aux lois phonologiques de la langue emprunteuse. (p.5)

L'auteure précise que dans une vaste majorité des cas, les mécanismes impliqués dans la perception de la parole est une assimilation perceptive des sons non-natifs. Il existe toujours une influence de la phonologie de la langue maternelle sur la perception des

sons étrangers, c'est pourquoi il s'est produit une adaptation, processus purement automatique qui établit une correspondance entre la forme phonético-acoustique, de la langue source et la forme phonétique de la langue cible.

D'une manière générale, pour proposer ces formes de prononciation on procède à l'adaptation des graphies étrangères en respectant les adaptations suivantes :

### **Adaptation graphique et phonétique**

**Harmonisation de la prononciation et de la graphie étrangères :** on a recours aux règles de l'orthographe du français (choix des phonèmes et des graphèmes, règles de formation de l'unité). Cette adaptation se fait par la suppression des phonèmes inexistants en français qui se rapprochent le plus. On remplace aussi les graphèmes étrangers par d'autres qui sont plus conformes à la prononciation française. On évite également les signes étrangers qui viennent obscurcir la graphie et la prononciation. (Loubier, 2011, p.49)

**Graphies multiples :** l'adaptation des emprunts vise le maintien de la cohérence du système français, mais également l'harmonisation des variantes graphiques, particulièrement celles existant dans et entre les dictionnaires. L'auteure signale que dans un contexte d'aménagement linguistique, la prolifération des graphies doit être évitée si l'on veut lever certaines hésitations de l'usage. On ne peut pas accepter l'emploi de quatre ou cinq graphies pour un mot dont la prononciation est fixée. (Loubier, 2011, p.52).

Quand il s'agit des graphies étrangères non adaptées, on crée de la confusion et on rend plus difficile la maîtrise du français, puisque chacun tente spontanément de déchiffrer et de traduire selon le code orthographique et phonétique qu'il connaît.

Lorsque plusieurs graphies sont déjà attestées dans l'usage on choisit la forme la plus francisée, c'est-à-dire celles que l'on peut prononcer et écrire sans connaissances préalables du système étranger, signale Christiane Loubier (2011).

### **Quelques règles de prononciation des emprunts anglais<sup>1</sup>**

Dans l'article « *L'adaptation phonétique des emprunts à l'anglais en français* », Roman Retman (1978), classe les adaptations phonétiques des mots anglais au français selon une recherche faite à partir de la parution du « *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* » de Martinet, A. et Walter, H. (1973), ainsi que d'un travail sur le terrain réalisé auprès des locuteurs natifs, à partir d'un corpus d'emprunts enregistrés dans ce dictionnaire.

Ces prononciations ont été comparées avec celles décrites par Daniel Jones (1964) dans son « *Everyman's English Pronouncing Dictionary* ».

### **Tableau des adaptations phonétiques des mots anglais en français (exemples)**

<sup>1</sup>On n'a retenu dans ce travail que les phonèmes vocaliques qui présentent une prononciation différente à celle du français ou bien qui n'existent pas dans cette langue au détriment des phonèmes consonantiques.

<b>Phonème anglais (voyelles)</b>	<b>Graphie anglaise (Exemples)</b>	<b>Adaptation de la prononciation au français</b>
[æ]	<u>cat</u> , <u>ban</u> ana	Ce son est rendu [a] par ex. drag [drag], taxi [taksi], et par [ɑ̃] par ex. fan [fɑ̃], hand-ball [ɑ̃ndbal], etc.
[ʌ]	<u>b</u> ut, <u>flood</u> , <u>blood</u>	Ce son est rendu [œ] par ex. hold-up [oldœp], cover [kœvœR], mais il est réalisé aussi comme [y] par ex. bus [bys], budget [bydʒε], sulky [sylki] et [ɔ] par ex. rhum [Rɔm].
[ɑ:]	<u>part</u> , <u>car</u> , <u>far</u>	Ce son est rendu [a] par ex. barman [barman], star [staR], staff [staf].
[e]	<u>red</u> , <u>bed</u> , <u>pen</u>	Ce son est rendu dans la plupart des cas [ɛ] par ex. stress [stRɛs], one-step [wanstɛp]. Mais dans certains cas on prononce [e] par ex. sweater [swetœR], tennis [tenis].
[ɜ:]	<u>w</u> ord, <u>b</u> ird, <u>b</u> irth	Ce son est rendu [ɛ] par ex. ice-berg [ajsbeRg], veredict [vɛRdict] et dans quelques cas comme [œ] par ex. flirt [flœRt], turfiste [tœRfist].
[ə]	<u>A</u> merica, <u>C</u> hina, <u>C</u> athedral	Ce son est rendu [a] par ex. soda [sɔda], lavatory [lavatoRi] et comme [ɛ] ou [œ] dans speaker [spikɛR]-[spikœR], jockey [ʒɔkɛR]-[ʒɔkœR], cocker [kɔkɛR]-[kɔkœR]
[i:]	<u>key</u> , <u>tea</u> , <u>see</u>	Ce son est rendu par [i] dans la plupart des cas, par ex. strip-tease [stRiptiz], <u>s</u> peaker [spikɛR]
[ɔ:]	<u>sh</u> ort	Ce son est rendu [ɔ] par ex. basket-ball [basketbɔ], lord [lɔR], toast [tɔst]

[u:]	<b>too</b>	Ce son est rendu [u] par ex. pool [pul], boom [bum], book [buk], snow-boat [snubut]
[ai]	<b>my, fly</b>	Ce son est rendu [aj] par ex. ice-berg [ajsbeRg], sidecar [sajkaR], dry [dRaj]
[ei]	<b>day, paper</b>	Ce son est rendu [ε] par ex. quaker [kwεkεR], raid [rεd]
[ɔi]	<b>boy</b>	Ce son est rendu [ɔj] par ex. oil [ɔjl], cowboy [kɔbɔj]
[ou]	<b>note, nope</b>	Ce son est rendu [o] par ex. slow [slo], poney [ponε], window [windo] et aussi par [ɔ] par ex. golden [gɔlden], poker [pɔkεR]
[au]	<b>how</b>	Ce son est rendu [aw] par ex. out [awt], round [Rawnd], aussi par [u] ex. clown [klun], scout [skut]
[ju:]	<b>young, your,</b>	Ce son est rendu [y] par ex. studio [stydio] et par [ju] ex. barbecue [barbəkju], interviewer [ÊtεRvjuve]
[iə]	<b>here</b>	Ce son es rendu [i] par ex. clearing [klirin], Shakespearien [*ʃekspiRjÊ]

## Conclusion

En guise de conclusion, on expliquera les analyses faites à partir de la bibliographie consultée. Tout d'abord, il est important de remarquer que, en général, pour adapter la prononciation des nouveaux mots, on applique les règles de la langue receveuse, mais quand il y a des phonèmes qui n'existent pas, les usagers les remplacent automatiquement par celui qui est le plus proche du phonème étranger. La loi principale est la loi appelée familièrement, loi du *moindre effort* : ce qui est trop difficile à articuler est automatiquement simplifié. Quand le français emprunte un nouveau mot, il conserve la langue d'origine dans un premier temps et au fur et à mesure que la langue évolue ainsi que la société, la prononciation ou l'écriture de ce mot peut subir des modifications.

De toutes façons, il y a des exceptions à ces règles et celles-ci dépendent bien évidemment des locuteurs, puisque même si la langue établie des principes de prononciation, ce sont

les usagers qui font des choix, influencés par l'origine, connaissances sur la langue étrangère et le niveau socio-culturel, pour ne citer que les plus importants.

Donc, à partir de l'analyse du tableau précédent on peut dire que dans la prononciation des mots empruntés à l'anglais, les Français, dans la plupart des cas, rejettent la production des voyelles nasales, et leurs réalisations est celle d'une voyelle orale puisque le caractère nasal des voyelles est inexistant en anglais.

Quant aux voyelles orales, la réalisation d'un même phonème diffère dans les deux langues. C'est-à-dire que le phonème [ə] existant dans les deux systèmes phoniques, par exemple, ne trouve pas la même réalisation dans les deux langues. C'est la raison pour laquelle le son [ə] de l'anglais est rendu en français soit [a] et plus fréquemment [ɛ] ou [œ] dans la position finale des mots inaccentués.

Par rapport aux phonèmes longs en anglais [ɑ:], [ə:], [ɔ:], [i:] et [u:], la réalisation en français ne présente pas cette caractéristique particulière car elle est inexistante en tant que phonème à part entière.

Le phonème anglais [æ] est produit en français comme [a] mais beaucoup plus écarté de façon à rendre le son plus proche possible de la prononciation anglaise. Il est important de signaler qu'en anglais les voyelles et certaines consonnes sont plus explosives et ouvertes qu'en français par conséquent l'équivalent en français est toujours une voyelle ouverte.

Quant à la diphtongue [ei] le son est simplifié par son correspondant le plus proche en français [ɛ], et [ou] se simplifie aussi en [o] ou bien [ɔ] selon le cas. La diphtongue [au] est perçue comme la semi-voyelle [w], c'est-à-dire que dans ce cas la prononciation n'est pas entendue comme une diphtongue mais comme une synérèse, même si le son [aw] n'est pas fréquent en français.

En ce qui concerne la prononciation de [ju:] l'adaptation est assez étrange puisque ce son pourrait être perçu comme la semi-voyelle la plus proche en français [y] pourtant il est simplifié et remplacé par le son [y].

La dernière diphtongue [iə] a la particularité d'avoir le e caduc (même si sa réalisation ne correspond pas de manière univoque dans les deux langues). Les Français appliquent la règle du e caduc français non accentué donc celui-ci tombe et le son ne conserve qu'une seule voyelle, à savoir [i] correspond à la diphtongue [iə].

Ces modifications dans les différentes diphtongues sont possibles parce que pour qu'il y ait une diphtongue en anglais, la première voyelle doit recevoir l'accent. Ce phénomène n'existe pas en français puisque l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe tandis qu'en anglais l'accent se trouve presque toujours sur les premières.

Il est important de remarquer que ces changements phonétiques entraînent aussi des modifications dans les points d'articulation.

Si l'on compare le diagramme correspondant à l'articulation des voyelles anglaises de Jones (1964), annexe A, et le trapèze vocalique de Léon (1992), annexe B, on observe qu'ils n'ont pas la même division car il s'agit de deux systèmes phonétiques différents.



D'après l'analyse du système phonétique anglais, on constate que la production des voyelles anglaises postérieures ne correspond pas de manière univoque à celle du français, puisque celle-ci est produite dans une zone plus postérieure dans la cavité buccale. Par exemple, le son [u] existant dans les deux langues n'est pas produit sur le même point d'articulation, au contraire, il existe une prépondérance des voyelles antérieures en anglais qu'en français. Par rapport à la labialité, on affirme qu'en français il y a un nombre beaucoup plus important des voyelles arrondies qu'en anglais. Dans cette langue les caractères les plus marqués des voyelles est l'antériorité et le manque des voyelles arrondies.

En ce qui concerne les zones d'adaptation phonétiques de l'anglais au français, on pourrait préciser qu'il y a une tendance à réaliser l'adaptation des voyelles anglaises en français selon le son qui est immédiatement plus proche dans la partie supérieure dans les schémas vocaliques, du point de vue de la fermeture et de l'antériorité, par exemple pedigree est réalisé *pédigrée*, passage du phonème [e] en [i], boom est prononcé [bum] donc il y a le passage de [o] en [u], pour ne mentionner que quelques exemples.

Par ailleurs, on trouve que le phonème anglais [ʌ] inexistant en français, est adapté en [œ] qui se trouve presque sur le même niveau et comporte le même degré d'ouverture mais présente la caractéristique des lèvres arrondies.

On doit remarquer qu'il existe une différence très considérable en ce qui concerne la position de la langue dans la production des voyelles antérieures, centrales et postérieures.

Pour finir, il faut préciser que les voyelles centrales sont produites, en français, vers la partie antérieure de la cavité buccale, tandis qu'en anglais sont produites au milieu de cette cavité.

## Bibliographie

- JONES, Daniel. (1964). *Everyman's English Pronouncing Dictionary*. Dent, London.
- LEON, Pierre. (1992). *Phonétisme et Prononciations du Français*. Ed. Fernand Nathan, p.82.
- LOUBIER, Christiane. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Office Québécoise de la Langue Française. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2036402>.
- MC ARTHUR, Tom. (1992). *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford University Press, Oxford-New York, p.1079.
- MARTINET, A. et WALTER, H. (1973). *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris, France-Expansion, p. 932.
- PRUVOST, Jean. (n.d.). *La langue française : une longue histoire riche d'emprunts*. <http://unisa.it/uploads/3729/pruvost.pdf>. Université de Cergy-Pontoise.
- RETMAN, Roman. (1978). *L'adaptation phonétique des emprunts à l'anglais en français*, dans *La Linguistique*, 14 (1) ,111-124.

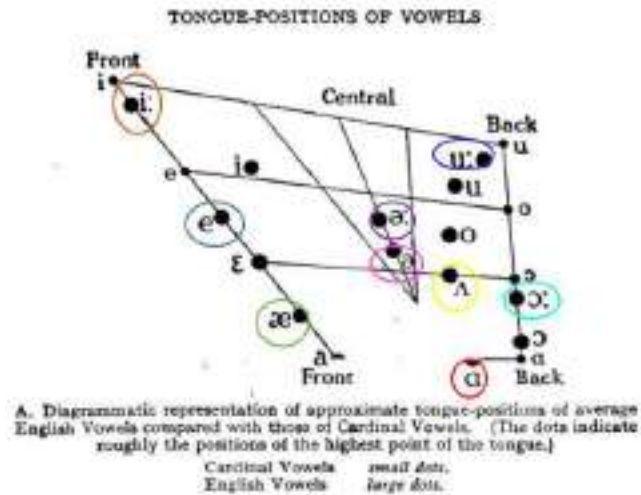
TRESCASES, Pierre. (1987). *Phonétique automatique du français et aménagement phonético-graphique des emprunts à l'anglais*.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1987-v32-n3-meta317/004508ar.pdf>.

Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Canada.

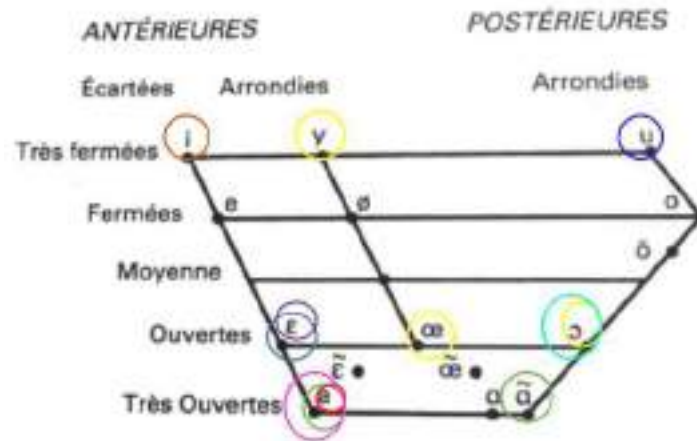
VENDELIN, Inga. (2006). *Adaptations des emprunts: une approche psycholinguistique*. [Thèse de Doctorat en Sciences du Langage. Université Paris 8].  
<https://octaviana.fr/document/124494331#?c=&m=&s=&cv=>.

WALTER, Henriette. (1988). *Le français dans tous les sens*. Ed. Robert Laffont, Paris.

**Annexe A - Diagramme représentant la position de la langue dans la production des voyelles anglaises.** JONES, Daniel. (1964). *Everyman's English Pronouncing Dictionary*. Dent, London, p.4.<sup>2</sup>



**Annexe B- Trapèze articulatoire des voyelles françaises.** LEON, Pierre. (1992). *Phonétisme et Prononciations du Français*. Ed. Fernand Nathan, p.82.



<sup>2</sup> Représentation en diagramme de la position approximée de la langue dans la production des « Voyelles Anglaises », comparées avec celles appelées « Voyelles Cardinales ». (Les points indiquent approximativement les points les plus hauts de la position de la langue).

« Voyelles Cardinales\* » : petits points

« Voyelles Anglaises » : grands points

\* « Le phonéticien anglais D. Jones définit les Voyelles Cardinales comme des sons communs à toutes les langues à l'exception de l'anglais » (MC Arthur, 1992, p.1097) [La traduction est à moi].



## **Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles ?**

**Oliverio Espindola**

IES N°28 "Olga Cossettini" (Rosario)

[oliverioespindola@gmail.com](mailto:oliverioespindola@gmail.com)

**Luciana Romero G. P.**

IES N°28 "Olga Cossettini" (Rosario)

[lucianaromerogp@gmail.com](mailto:lucianaromerogp@gmail.com)

### **Résumé**

Ce travail de recherche et puis d'intervention surgit à partir des pratiques pédagogiques réalisées dans le cadre de la matière Atelier IV du Professorat de français de Rosario, encadrées dans un cours gratuit de Français Langue Étrangère (FLE) pour adultes. À cause du contexte de pandémie, ce cours a adopté la modalité virtuelle. Même si la plupart des élèves ont pu suivre les classes synchroniques, vu qu'il s'agissait d'un public senior, les élèves ont eu du mal à utiliser des logiciels et des ressources numériques. Tout au long de cette pratique, à partir de l'observation de la relation des élèves avec les TICE, nous avons perçu que le changement à la modalité virtuelle a provoqué l'abandon du cours par certains élèves qui avaient des difficultés pour se connecter avec l'ordinateur. En outre, ceux qui ont continué, avaient des complications pour les maîtriser. En plus, nous avons remarqué que lorsque nous proposons l'utilisation des ressources numériques, pour favoriser la dynamique des séances, les étudiants montraient beaucoup de résistance. Cette situation nous a amenés à nous poser la question suivante: «Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles ?» L'objectif de ce travail de recherche et d'intervention est d'intégrer le public senior d'un cours de FLE, dans un contexte d'enseignement à distance et les encourager à utiliser des TICE à travers une proposition didactique centrée sur leurs besoins et leurs intérêts.

**Mots clés :** classe virtuelle, fractures numériques, inclusion numérique, public senior.

## **¿En qué elementos didácticos podemos basar la inclusión digital de las personas mayores en las clases virtuales?**

### **Resumen**

Este trabajo de investigación y de intervención surge a partir de las prácticas realizadas en el marco de la asignatura Taller IV del profesorado de francés de Rosario. Al interior de un curso gratuito de Francés Lengua Extranjera (FLE) para adultos. Debido a la pandemia, dicho curso fue virtual. Si bien la mayoría de los alumnos pudo seguir las clases sincrónicas, dado que se trataba de un público de adultos mayores, los alumnos presentaron dificultades para utilizar las aplicaciones y recursos digitales. A lo largo de esta experiencia, basándonos en la observación de la relación de los estudiantes con las TIC, observamos que el cambio a la modalidad virtual provocó, por un lado, que algunos alumnos abandonaran el curso debido a las dificultades para conectarse con la computadora. Por el otro, quienes continuaron tenían dificultades para utilizar las TIC. A su vez, percibimos que cuando sugeríamos el uso de recursos digitales para favorecer la dinámica de las sesiones, los alumnos mostraban una gran resistencia. Esta situación nos llevó a plantearnos la siguiente pregunta: "¿En qué elementos didácticos podemos basar la inclusión digital de los mayores en las clases virtuales?" El objetivo de este trabajo de investigación y luego de intervención es integrar a los alumnos adultos mayores de un curso de FLE en un contexto de educación a distancia y fomentar el uso de las TIC a través de una propuesta didáctica centrada en sus necesidades e intereses.

**Palabras clave:** aula virtual, público mayor, brechas digitales, inclusión digital.

## **Introduction**

Le présent travail de recherche théorie-pratique a été réalisé dans le cadre du cours Séminaire d'Intégration et Synthèse de la quatrième année du Professorat de français pour le niveau secondaire de l'institut « Olga Cossettini ». Il s'agit d'un projet d'intervention à partir d'une problématique détectée lors du stage pré professionnel réalisé dans la matière Atelier IV. Cette problématique se centre sur les notions de "véritable inclusion numérique" et du public senior dans des classes virtuelles.

## **Description du Contexte**

Ce travail surgit à partir des pratiques pédagogiques réalisées dans le cadre de la matière Atelier IV du Professorat de français de Rosario. Notre stage a eu lieu dans une école du centre-ville à Rosario, Santa Fe. Cette pratique a été encadrée dans un cours gratuit de langue pour adultes qui était développé dans cet établissement. Il se déroulait les lundis et mercredis de 18h à 20h. Il comptait 12 élèves dont 10 avaient plus de 50 ans. C'était un cours de FLE avec un niveau A2 selon le CECR (Il y a trois cours, un pour A1, un autre pour A2 et un dernier pour B1).

À cause du contexte de pandémie, ce cours a adopté la modalité virtuelle. Bien que cette modalité ait été forcée, la plupart des élèves ont pu suivre les classes synchroniques à travers la plateforme Google Meet et accéder au matériel didactique soit par un groupe de WhatsApp (préféré du groupe-classe), soit par Google Classroom. Cependant, comme il s'agissait d'un public senior, les élèves avaient du mal à utiliser des applications ou des ressources numériques telles que des jeux interactifs.

## **La situation problématique**

Tout au long de notre pratique, dans les observations réalisées a priori et dans la mise en place des activités, nous avons pu observer la relation des élèves avec les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement). À partir de ces observations, nous avons perçu que le changement à la modalité virtuelle a provoqué, d'un côté, l'abandon du cours par certains élèves qui avaient des difficultés pour se connecter avec l'ordinateur. De l'autre côté, ceux qui ont continué, avaient des complications pour maîtriser les TICE.

Ces contraintes ont poussé l'enseignante titulaire à réduire au minimum l'utilisation des TICE en classe, se limitant à l'utilisation de Google Meet et laissant de côté les autres outils informatiques. C'était elle qui partageait son écran pour que tout le monde ait la fiche à suivre à la main (dans un Google Docs) et les élèves n'interagissaient qu'avec leurs microphones et le tchat de la visioconférence. Les apprenants utilisaient comme ressource le livre en papier.

Nous avons remarqué que lorsque nous proposons l'utilisation des ressources numériques, pour favoriser la dynamique des séances, les étudiants montraient beaucoup de résistance. Nous avons essayé de travailler avec Microsoft Powerpoint (une application pour faire des présentations) et Tripadvisor (un site web pour trouver des hôtels et organiser des voyages) pour compléter les tâches finales. Au début, ces activités

ont suscité des plaintes chez les apprenants étant donné qu'elles représentaient un défi pour eux. Mais à la fin, ils ont réussi à réaliser de bonnes productions. Dans certains cas, l'aide d'un camarade ou de la famille a été essentielle pour l'accomplissement des tâches.

A partir de cette expérience, nous essayons de répondre à la question suivante : « Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles ? »

### **L'objectif du projet**

Intégrer le public senior d'un cours de FLE, dans un contexte d'enseignement à distance et les encourager à utiliser des outils numériques à travers une proposition didactique.

### **Justification théorique**

Dans cette section de notre travail, nous allons exposer les concepts clés qui soutiendront notre proposition didactique postérieure. D'abord, il nous semble important de définir les concepts de classe virtuelle et de fractures numériques. Ensuite, nous allons nous centrer sur les notions du public senior, de l'inclusion numérique, de la taxonomie de Bloom et des besoins et intérêts du public senior.

#### **La classe virtuelle et les “fractures numériques”**

“La classe virtuelle est définie comme le fait de rassembler par un système de visioconférence un groupe de personnes, généralement un formateur et des apprenants, pouvant se voir, partager des documents et des affichages, discuter par audio ou chat, réaliser seul ou à plusieurs des activités interactives” (Lévêque, 2017, p. 3)

Ce type de classe a certaines spécificités par rapport à son animation :

- Un cadrage de l'enseignement plus strict qu'en présentiel : l'élaboration et l'animation d'une classe virtuelle invitent l'enseignant à plus de rigueur et de précision dans la rédaction de son déroulé de cours et laissent peu de place à l'improvisation.
- Des courtes interventions (entre 45 et 90 minutes maximum).
- Des techniques d'animation de classe différentes par rapport à l'enseignement en présentiel : il ne s'agit pas simplement de transposer devant une webcam des activités qui marchent en présentiel. Il faut penser à un travail particulier sur le rythme pour alterner les modalités de présentation et les activités afin de maintenir l'intérêt et l'engagement des participants, qui sont moins captifs à distance. En fait, comme les temps d'attention sont plus courts qu'en présentiel, il faut montrer dans l'écran tout ce dont nous sommes en train de parler (comme la méthode, des images, des vidéos) pour ne pas perdre les élèves (et nous perdre) dans cet espace virtuel. En outre, ce que nous montrons doit être plus court et attirant pour que les élèves fassent plus d'attention à la classe.
- Une réflexion nécessaire sur les possibilités apportées par les outils numériques

et sur la manière de les combiner efficacement pour dynamiser le processus d'enseignement et d'apprentissage (CAVILAM-Alliance Française, 2020)

Comme notre pratique s'est développée en pandémie, l'utilisation des TICE est devenue fondamentale pour les cours à distance. De nos jours, nous utilisons les nouvelles technologies dans tous les aspects de notre vie. Elles sont omniprésentes et façonnent notre manière de vivre, de travailler et d'interagir.

Même si dans les sociétés actuelles, les TICE sont devenues des instruments de communication et enseignement prédominants dans ce contexte de pandémie, elles ont produit des inégalités chez certains groupes. Il existe des ruptures ou des fractures numériques basées sur le revenu, le niveau d'éducation, le capital culturel/social et l'âge. Kiyindou (2007) a indiqué que l'expression de fracture numérique désigne :

Le fossé entre, d'une part, ceux qui utilisent les potentialités des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour leur accomplissement personnel ou professionnel et, d'autre part, ceux qui ne sont pas en état de les exploiter faute de pouvoir y accéder par manque d'équipements ou d'un déficit de compétences.

Il est habituel de considérer que l'impossibilité de se servir des TIC est en relation avec l'accès et l'acquisition de matériel informatique. Bien que cette problématique soit assez répandue dans le monde, il y a une autre "fracture numérique non plus associée à l'accès, mais plutôt aux usages" (Charmarkeh, 2015, p. 1). Ainsi, l'un des publics les plus touchés par cette fracture numérique dite de "second degré" sont les personnes âgées équipées et connectées.

### **Le public senior, l'inclusion numérique et la taxonomie de Bloom**

Bednarz a défini le public senior comme :

Un groupe social de plus en plus important, cela résulte entre autres du fait des progrès de la médecine et de la conscience accrue de la nutrition, ce qui permet d'allonger considérablement la durée de la vie humaine. En même temps, les seniors constituent un groupe de plus en plus actif, ce qui induit la création de nouvelles institutions qui offrent différents types d'activités (sportives, linguistiques, informatiques) pour ces personnes âgées. Alors, il est très important pour les formateurs et les éducateurs d'élaborer des méthodes de travail adaptées aux seniors qui constituent un nouveau groupe sur le marché des prestations éducatives. Les seniors forment un groupe très hétéroclite. Cela est dû non seulement à une grande diversité d'âges (55/60/90) mais aussi à des origines professionnelles variées. (...) Ils forment aussi un groupe qui dénote, déjà, des habitudes déterminées dans le contexte de l'apprentissage et alors, à cet égard, il démontre une moindre élasticité dans le contexte de nouvelles options didactiques, par rapport à des personnes plus jeunes. (...) En tenant compte de ces caractéristiques, [les nouvelles technologies] devraient être introduites progressivement, sinon elles provoqueraient de l'inquiétude et même une démotivation. (Bednarz, 2017, p. 1)

Cependant, le changement abrupt du présentiel à la virtualité dû à la pandémie a empêché une acquisition progressive des TIC. Notamment, le groupe le plus affecté a été le public senior. L'ONU a déjà documenté ce phénomène en montrant que "la pandémie a exacerbé les stéréotypes et les discriminations liées à l'âge" (Bourdairé-Mignot,

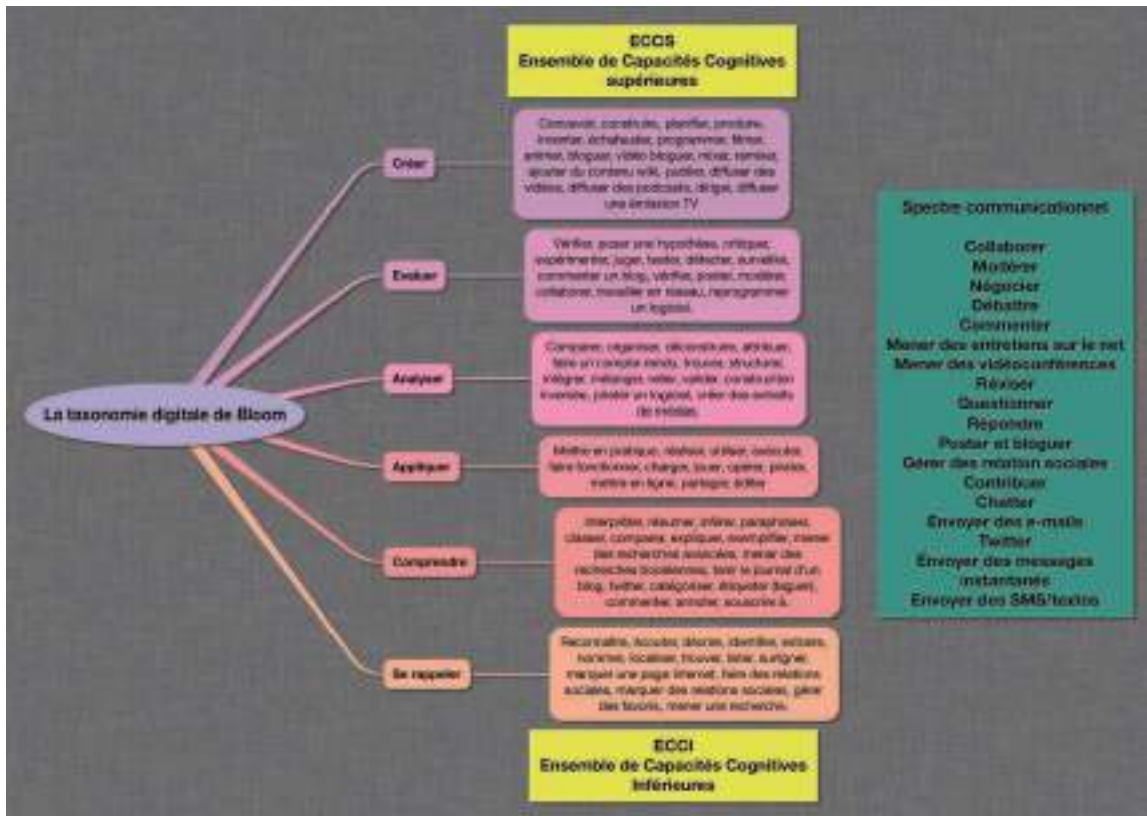


Gründler, 2021, p. 3). En clair, “les personnes âgées ont été vues comme uniformément frêles et vulnérables, tandis que les jeunes ont été présentés comme invincibles ou imprudents, voire irresponsables” (Bourdaire-Mignot, Gründler, 2021, p. 3). La crise du Covid a agi comme un miroir grossissant de notre rapport collectif à la vieillesse : pour protéger les personnes du troisième âge, nous les avons isolés, séparés de leurs proches.

Ainsi, le public senior a subi les effets négatifs du confinement et de la virtualité : L'isolement par rapport à ses proches et l'isolement technologique. Mariana Maggio soutient que cette dernière problématique doit être surmontée par une véritable inclusion numérique (Maggio, 2012). Ce concept introduit par l'auteure aborde l'idée que, dans les sociétés contemporaines, ce ne sont pas ceux qui ont accès à un ordinateur ou à une connexion internet qui sont véritablement inclus numériquement, mais ceux qui comprennent réellement le monde numérique, son langage et ses possibilités. En fait, ceux qui sont inclus dans le monde numérique sont ceux qui peuvent adopter une position critique à l'égard des TIC et maîtriser les outils essentiels pour fonctionner dans le monde numérique. Ce type d'inclusion numérique renvoie donc à l'importance pour les enseignants d'apprendre à leurs élèves comment rechercher des informations pertinentes, comment se comporter en ligne en toute sécurité, comment se tenir à l'écart des fausses données et comment développer leurs compétences numériques. L'acquisition de ces compétences sera la clé d'une véritable inclusion numérique.

Par ailleurs, il est parfois évident que les générations plus jeunes ont incorporé les médias numériques à tel point qu'elles s'en servent de manière inconsciente. C'est pour cela qu'il faut réfléchir autour des capacités cognitives impliquées dans l'usage des TIC pour pouvoir garantir l'inclusion du public senior. Anderson et Krathwohl (2001) ont révisé la taxonomie proposée par Benjamin Bloom dans les années 1950 pour lister les capacités cognitives technologiques nécessaires lors de l'utilisation des TIC. Ils se sont servis de verbes pour montrer que ces capacités sont en fait de processus actifs menés par les utilisateurs. Dans le schéma ci-dessous, ils introduisent six catégories principales (ayant chacune beaucoup d'actions y comprises) qui sont organisées du bas vers le haut en considérant les conditions cognitives pour accomplir ces actions (elles vont des plus simples vers les plus complexes).

Image 1



Dans la proposition didactique développée dans ce travail nous tenons en compte ce schéma pour pouvoir mener une progression dans le niveau de réflexion autour des TICE.

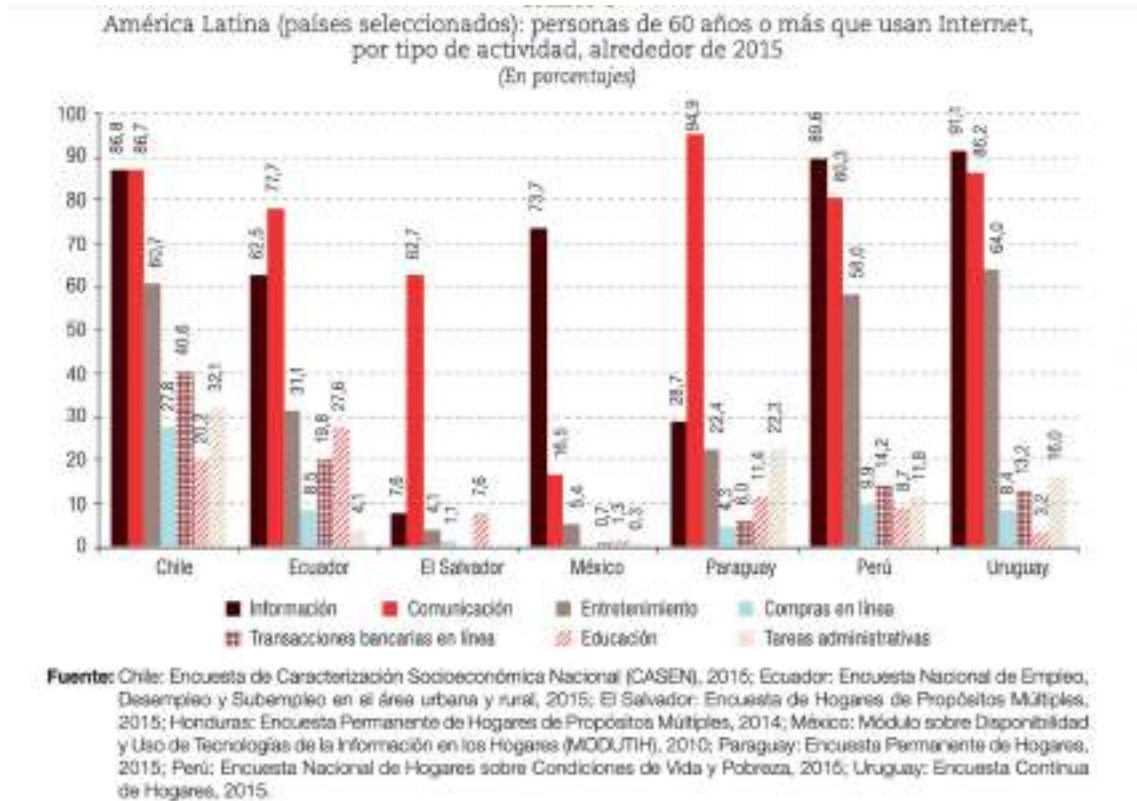
### Besoins et intérêts du public senior

La véritable inclusion numérique (Maggio, 2012) doit tenir en compte les besoins et les intérêts du public senior.

Il est bien connu que les changements liés à l'essor de la société numérique et de l'information ont profondément transformé la manière dont les habitants d'Amérique latine et les Caraïbes interagissent entre eux. Comme le précise la CEPAL (2016), entre 2003 et 2015, le nombre d'utilisateurs d'Internet a plus que doublé pour atteindre 54,4 % de la population.

Sur la base de ces données de la recherche de la CEPAL qui analyse l'utilisation et l'appropriation de médias numériques par le public senior, nous avons déterminé les différents besoins et intérêts de ce public et réfléchi à la façon dont ces médias peuvent contribuer à une plus grande inclusion. Nous allons donc utiliser les informations suivantes pour développer une nouvelle proposition didactique orientée vers les intérêts de ce public.

Image 2



L'utilisation de l'internet, par type d'activité en 2015 :

- La recherche d'informations ;
- La communication (y compris le courrier électronique et le chat) ;
- Le divertissement ;
- L'éducation et la formation ;
- La banque en ligne, achats et tâches administratives

Malgré l'hétérogénéité susmentionnée de l'utilisation d'Internet par les personnes âgées dans les pays analysés, les types d'activités sont quelque peu uniformes d'un pays à l'autre. L'Internet est principalement utilisé pour la recherche d'informations, la communication et le divertissement.

Suivant ce parcours théorique nous nous intéressons dans ce travail à l'intégration du public senior dans un cours de FLE, dans un contexte d'enseignement à distance. Nous visons une "véritable inclusion numérique" à partir d'une nouvelle proposition didactique qui encourage une position critique à l'égard de l'utilisation des TIC, en tenant compte des besoins et intérêts de ce public.

### Méthodologie

Le mode d'investigation choisi pour ce projet est la recherche théorique-pratique. Pour mener ce travail, nous avons d'abord cerné la problématique et puis fait une récolte de

donnés à partir de laquelle nous concevrons une proposition didactique basée sur des concepts abordés dans notre cadre théorique.

Dans ce travail nous proposons de faire une intervention à travers un planning de la séquence en entier et une proposition didactique qui cherchent à garantir l'inclusion numérique du public senior. Dans celles-ci, il y a des activités qui permettent la réflexion autour de l'utilisation des TICE. L'approche didactique adoptée est la perspective actionnelle, laquelle a la tâche comme élément articulatoire. Cette proposition n'a pas été mise en place mais représente une réponse possible à notre problématique.

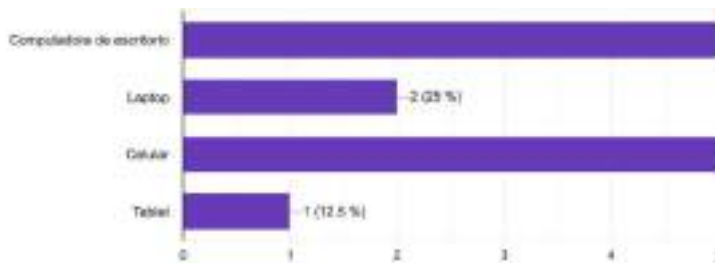
### Moyens d'évaluation

Pour obtenir des informations sur notre problématique, nous nous sommes servis de la recherche faite par la CEPAL (2016) que nous avons déjà mentionnée et par une enquête que nous avons menée dans notre cours des pratiques.

D'abord, la recherche de la CEPAL (2016) nous a guidé à propos des questions à poser sur le formulaire concernant l'utilisation des TICE (plutôt au milieu latinoaméricain). Puis, nous avons mené cette enquête dans notre cours des pratiques pour avoir des données plus précises et plus déterminées par notre espace de travail. Or, il faut souligner que nous avons préparé ce formulaire dans un stade de notre travail où la problématique n'était pas encore très définie. C'est pour cela qu'il y a quelques points qui ne nous ont pas servi pour notre travail.

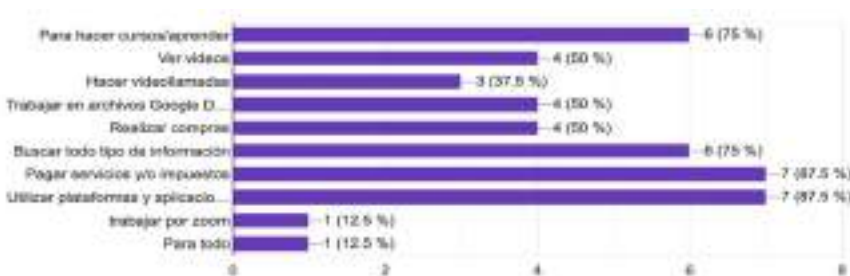
1. De las siguientes opciones, ¿qué dispositivos tecnológicos utilizás para conectarte a Internet? (Varias respuestas posibles)

Image 3



2. ¿Para qué utilizás Internet en tu vida cotidiana? (Varias opciones son posibles)

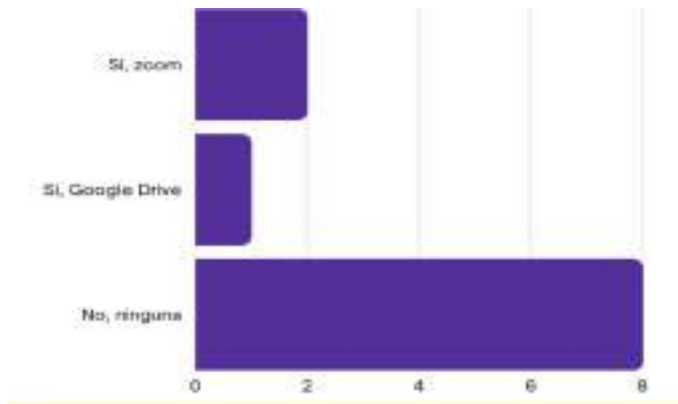
Image 4



3. ¿Utilizabas aplicaciones digitales como "Google Meet" o "Google Drive" antes de

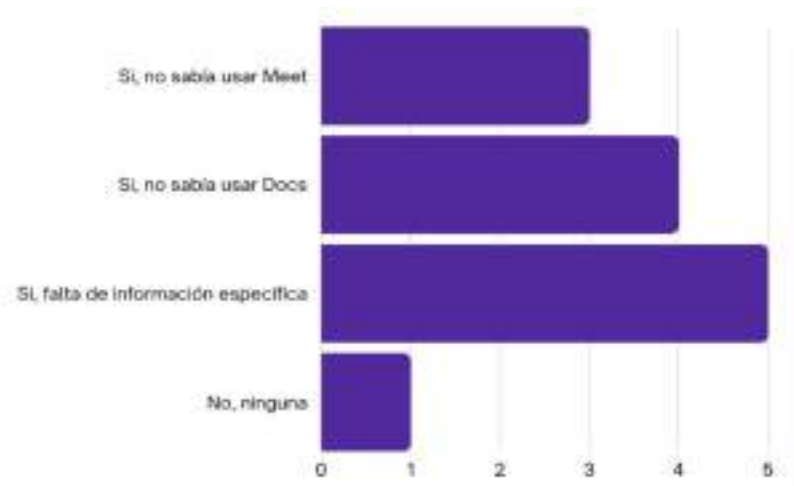
este curso virtual? ¿Cuáles?

Image 5



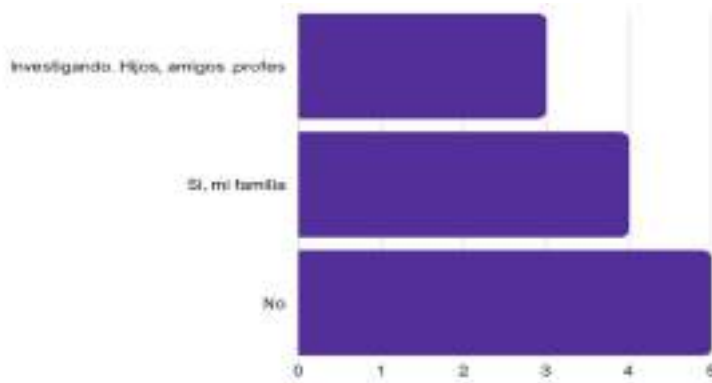
4. ¿Experimentaste dificultades frente a la transición de un curso presencial a un curso virtual? ¿Cuáles?

Image 6



5. ¿Recibiste ayuda para conectarte o para emplear las herramientas tecnológicas al momento de comenzar el curso? ¿Quién te ayudó?

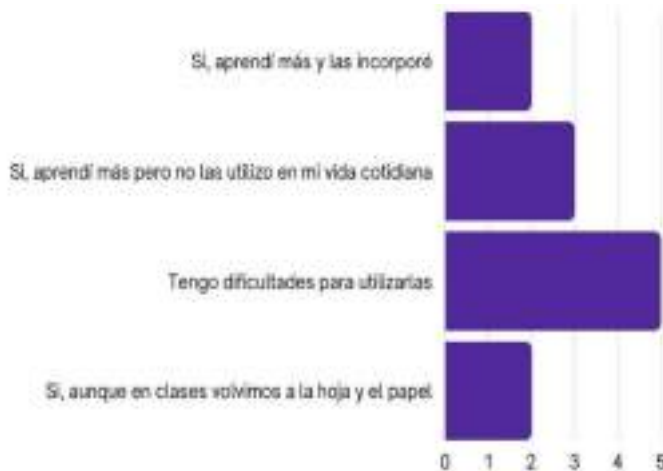
Image 7



6. Después de dos años de pandemia, ¿cómo describirías actualmente tu relación con las plataformas y aplicaciones? ¿Pudiste aprender más sobre las nuevas tecnologías? ¿Las incorporaste a tu vida cotidiana?

7.

Image 8



À partir de ces résultats, nous avons constaté que les élèves utilisaient déjà les TIC surtout pour s’informer, apprendre en ligne, payer des services et impôts et pour utiliser des applications. Ce sont alors des réponses similaires à celles retrouvées par la CEPAL.

Cependant, à partir de la troisième question les étudiants commençaient à montrer leurs inquiétudes par rapport aux TIC : La plupart ne savait pas comment utiliser des plateformes de visioconférence, avant de commencer le cours; ils ont éprouvé des difficultés pendant la transition présentiel-virtuel et ils sont peu nombreux ceux qui ont inclus les technologies dans leurs vies quotidiennes.

Finalement, à partir de cette enquête nous avons constaté que les élèves avaient besoin d’aide pour faire des activités en ligne. C’est là que la famille et les personnes plus proches ont accompagné (et doivent accompagner) leurs parcours numériques.

C'est à partir de ces premières informations sur les connaissances préalables de notre public que nous avons conçu notre proposition didactique.

### **Analyse de la Proposition Didactique**

Dans cette section, nous allons faire une analyse de notre proposition didactique à la lumière des formulations faites dans la justification théorique. Pour ce faire, nous allons réviser quels sont les concepts et notions principales qui soutiennent notre travail et voir de quelle manière elles apparaissent dans les différentes activités proposées.

#### **La classe virtuelle**

D'abord, toute la proposition est conçue pour le contexte de classe virtuelle (Lévêque, 2017). Celui-ci a certainement des caractéristiques différentes à une classe en présentiel comme nous l'avons déjà exprimé (Des courtes interventions, des techniques d'animation différentes, une réflexion à propos des outils numériques, etc). C'est pour cela que les activités sont organisées en format d'une fiche pour être présentée dans l'écran du professeur. Même si la fiche nous sert comme document de base pour montrer aux élèves, la dynamique de cette modalité implique aussi de passer d'un écran à l'autre pour accéder aux hyperliens ou mener des recherches sur Internet.

C'est à partir de cette modalité "imposée" en temps de pandémie que nous avons pu observer notre problématique en classe. C'est dans ce contexte que des "fractures numériques" (Kiyindou, 2007) se sont produites et ont notamment affecté le public senior. La proposition didactique développée dans ce travail tient compte de cette problématique et des besoins et intérêts du public et cherche à atteindre une "véritable inclusion numérique" à travers les concepts suivants.

#### **Une progression numérique à travers la taxonomie de Bloom**

Comme nous l'avons observé à travers les données de la recherche de la CEPAL (2016) et de l'enquête que nous avons menée, l'utilisation d'Internet est devenue de plus en plus nécessaire pour presque toutes les activités quotidiennes. Face aux difficultés numériques retrouvées par le public senior, dans ce cas nos élèves, nous avons décidé d'introduire progressivement les TICE. Même s'il s'agit d'une classe de français nous avons inclus des activités qui développent cette compétence technologique comme élément transversal. Ces savoirs et savoir-faire développés lors des activités TICE (comme dans les activités 1, 4, 5, 6 et 7) sont des apprentissages qui dépasseront la classe de langue étrangère et que les élèves pourront utiliser dans leurs vies quotidiennes. Par ailleurs, la proposition didactique est organisée visant l'accomplissement d'une tâche à la fin de l'unité. De cette manière il y a aussi une progression concernant les sujets à traiter pour arriver au but de la tâche, suivant la perspective actionnelle. Le thème de l'unité est l'alimentation et la gastronomie. C'est à partir de ce sujet que lors de nos pratiques, nous avons abordé différents sous-thèmes liés tels que la gastronomie française, la gastronomie argentine, la bonne alimentation, entre autres. Nous vous présentons ci-dessous la proposition didactique en entier pour ensuite analyser ses activités.

### Activité 1

“-Où est-ce qu'on peut dîner à Paris ?” Imaginons... Si vous étiez en France et que vous vouliez aller dans un restaurant que vous ne connaissez pas, comment et où chercheriez-vous rapidement des informations sur ce restaurant ? Quel type d'information chercheriez-vous ?

### Activité 2

Observez les images du document suivant et répondez :

➤ Qu'est-ce que vous voyez sur les images ?

“Je vois des restaurants, des personnes, des serveurs, des tables”

➤ Ces images appartiennent-elles à quel type de texte ?

“C'est une magazine”, “une publicité”, “une revue”

Image 9



« Revue francophone » dévoile en exclusivité les meilleurs restaurants francophones de 2021. Parce que la francophonie et la cuisine sont notre passion, on vous a préparé une liste des meilleurs restaurants francophones dans le monde. Le décor, le service et l'ambiance de ces établissements nous transportent ailleurs à chaque fois. Bon appétit !

- 1 Restaurant Ferdaouss (Maroc)**  

- 2 Hoa Hien restaurant (Viêtnam)**  

- 3 Henri Brasserie française (Montréal)**  




### Activité 3

Lisez l'article du magazine. Après, répondez les questions suivantes :

1. Quel est le nom du magazine ? "La revue francophone"
2. Quel est le thème de l'article ? "Les restaurants francophones"

### Activité 4

Réfléchissez au nom du magazine et répondez :

1. Pourquoi ces 3 restaurants sont-ils mentionnés dans ce magazine ?

"Ils sont des restaurants francophones"

2. Cherchez sur [Google Maps](#) la localisation et des photos des pays d'origine de ces restaurants. Dans quels continents se trouvent les pays mentionnés ? Complétez la grille ci-dessous :

70

Image 10

Restaurant	Pays	Continent
Ferdaouss	<u>Maroc</u>	<u>L'Afrique</u>
Hoa Hien	<u>Vietnam</u>	<u>L'Asie</u>
Henri Brasserie Française	<u>Canada</u>	<u>L'amérique</u>

### Activité 5

Maintenant cherchez sur Google le restaurant "Henri Brasserie française". Quelles informations retrouvez-vous ? Cochez les éléments de la liste qui apparaissent dans vos recherches.

Image 11

Nom du restaurant	
Localisation du restaurant	
Numéro de téléphone	
Adresse mail	
Jours et horaires d'ouverture	
Décor ou ambiance	
Nombre de tables disponibles	
Rapport qualité-prix	
Type de cuisine	
Conseils sur les vins	
Appréciations sur le personnel ou le service	

### Activité 6

Comme dans l'activité précédente, cherchez les trois restaurants francophones sur Google et trouvez les informations nécessaires pour compléter le tableau ci-dessous.

Image 12 Activité 6A

	Henri Brasserie Française	Hoa Hien	Ferdaouss
- Localisation	<u>L'adresse /ville / pays</u>	<u>L'adresse /ville / pays</u>	<u>L'adresse /ville / pays</u>
- Ambiance	-	<u>Excellente ambiance.</u>	<u>Sophistiquée /classique</u>
- Services	<u>Équipe amical et</u>		

Image 12 Activité 6B

- Plats offerts	<u>efficace à votre service</u>	=	=
- Horaires et jours d'ouverture	<u>Savoureux et copieux</u>	<u>Plats authentiques</u>	<u>Ils sont inspirés de la gastronomie française</u>
	<u>7 jours sur 7 jours. Midi et soir.</u>	<u>Ouvert non-stop. 7 jours sur 7.</u>	<u>Tous les jours de 11h30 à minuit</u>

**Activité 7**

Maintenant, revenez à votre recherche de Google sur le restaurant Henri Brasserie française. Descendez un peu et cliquez sur la touche "Afficher tous les avis Google". Vous allez retrouver l'avis de Didier Godot sur le restaurant (un guide local).

Lisez-le et complétez les activités suivantes :

Image 13

a) Quels mots il utilise pour décrire les différents aspects du restaurant?  
 Complétez le tableau suivant :

Les plats (La cuisine)	<u>Succulents, raffinés</u>
L'ambiance/l'endroit	<u>Superbe, magnifique, très classe</u>
Le personnel	<u>agréable, compétent</u>
La cave	<u>impressionnante</u>

b) À partir de ces mots, il a un avis plutôt positif ou négatif ?  
Il a un avis positif

## Tâche à la fin de l'unité

À vous ! 😊 😬 🕒

Maintenant c'est à vous de présenter vos coups de cœur de notre gastronomie régionale.

### Étape 1

- 1) D'abord, de manière individuelle, pensez à un restaurant argentin que vous aimez et que vous voulez présenter à la classe.
- 2) Après, cherchez des informations sur ce restaurant considérant les catégories suivantes :
  - Localisation
  - Type de cuisine
  - Déco
  - Ambiance
  - Service
  - Plat suggéré
  - Horaires / jours d'ouverture
- 3) Une fois que vous avez toute l'information, vous devez rédiger la présentation du restaurant dans le Docs qui se trouve comme *Tarea*.

### Étape 2

- 4) On va partager nos appréciations sur TripAdvisor.

### Étape 3

- 5) Vous allez présenter votre restaurant à la classe, vous devez faire une petite présentation visuelle. Vous pouvez utiliser PowerPoint, Prezi, Canva, etc.  
N'oubliez pas d'ajouter des photos pour faciliter la compréhension des autres copains.

Pour arriver à une introduction progressive des TICE, nous avons commencé la proposition didactique avec une activité qui encourage la réflexion autour des connaissances préalables des élèves sur les manières de chercher des informations. Selon la taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl (2001), le fait de mener une recherche appartient à la capacité cognitive inférieure de "Se rappeler". De cette manière, nous avons décidé de commencer par l'action la plus facile de la taxonomie pour aller petit à petit vers les plus complexes. Alors, dans l'activité 1 nous proposons de faire une recherche sur Internet pour s'informer à propos d'un restaurant français.

Après les deux activités suivantes qui se centrent sur la compréhension du document, dans l'activité 4 nous reprenons les restaurants mentionnés avant pour les chercher sur Google Maps et trouver leurs pays et continents d'origine. Le fait de localiser ces pays appartient aussi à la capacité cognitive de "Se rappeler".

Puis, dans l'activité 5, après avoir cherché sur Google Maps (qui implique une action plus simple) nous proposons de chercher sur Google des informations à propos d'un des restaurants de l'activité précédente (dans l'activité 1, à partir de la réflexion nous avons déjà introduit la manière de chercher ce type d'information, c'est pour cela que nous la reprenons maintenant). Ici, il ne s'agit pas seulement de faire une activité un peu plus complexe mais aussi d'encourager la recherche des informations pertinentes. La liste proposée dans l'activité permet aux élèves d'apprendre à cerner et orienter la recherche numérique. Cette activité est introduite par le professeur en montrant sur son écran la fiche d'information proposée par Google qui a les différents points déjà travaillés dans la première activité.

Ensuite, dans l'activité 6, nous essayons de faire pratiquer le fait de mener une recherche, dans ce cas afin de compléter le tableau avec les informations nécessaires. Par ailleurs dans l'activité 7, le but est d'introduire le sujet d'un avis sur un restaurant à travers l'outil de "Avis Google" qui se trouve dans la fiche de chaque restaurant proposée par le chercheur. C'est là que la capacité cognitive de "Comprendre" est introduite à travers l'interprétation du texte de l'avis d'un guide. En plus, comme dans l'activité "b" nous demandons aux élèves de juger si l'avis est positif ou négatif, les capacités cognitives de "résumer" et "expliquer" sont aussi impliquées.

### **La tâche finale**

Finalement, il faut mentionner que même si nous avons développé une première fiche, cette progression numérique est suivie tout au long des séquences suivantes, dans le planning. Comme il est expliqué avant, la progression va des capacités cognitives plus simples vers les plus complexes, jusqu'à arriver à la tâche finale. Tel que nous l'avons anticipé, la tâche est le dispositif pédagogique qui organise notre proposition. C'est pour cela que les contenus de toutes les classes et de cette proposition didactique sont indispensables pour la bonne réalisation de la tâche.

Alors, pour la tâche à la fin de l'unité, les étudiants vont rédiger une présentation d'un restaurant argentin en tenant compte de toutes les composantes d'un restaurant travaillées dans l'unité (cela du côté purement communicatif). Puis, ils vont se servir de cette présentation pour poster un commentaire sur le site web de TripAdvisor. Cette activité implique la capacité cognitive plus avancée de "Évaluer" selon Anderson et Krathwohl (2001). Cela est garanti par tout le travail pédagogique antérieur concernant la progression digitale. Les étudiants vont arriver à poster leurs commentaires grâce à une fiche précédente où nous traitons le sujet du pas à pas pour poster un commentaire sur TripAdvisor (et grâce aux habiletés TICE développées précédemment). Ensuite, les étudiants devront concevoir une présentation sur PowerPoint pour faire la mise en commun de l'activité (prenant de cette manière la classe comme micro-société mais aussi comme travail en société avec la partie précédente) et pour exercer les habiletés TICE de

création d'une présentation numérique avec des images et du texte. Cette activité travaille la capacité cognitive supérieure de "Créer" à laquelle ils arriveront à partir d'un travail préalable concernant l'utilisation de cet outil. Cette dernière partie de la tâche est la plus complexe mais riche étant donné qu'il faut organiser la présentation en utilisant le texte de base et illustrer chaque partie avec des images et des éléments pour peaufiner le design.

## Conclusions

Pour conclure notre travail, nous faisons un rappel de la situation problématique qui a suscité ce projet d'intervention. Dans le cadre du stage pré-professionnel de la quatrième année du Professorat de français, nous avons travaillé dans un cours de français pour adultes où la plupart des élèves appartenaient au public senior. Dans ce cours nous avons détecté des complications de la part des étudiants concernant l'utilisation d'outils numériques. De là notre problématique de départ : "Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles ?".

Comme un essai de réponse, nous avons conçu une proposition didactique qui traite ce contenu, basée sur les concepts de classe virtuelle et de la taxonomie de Bloom. Le planning de l'unité cherche à introduire une progression à la fois communicative et numérique centrée sur les besoins et intérêts du public senior de manière à garantir une véritable inclusion numérique.

La tâche servirait comme dispositif pédagogique organisateur de la séquence. Tout au long de la proposition nous fournissons les élèves d'éléments communicatifs et numériques (les éléments didactiques que nous mentionnons dans la problématique) abordés progressivement pour aboutir aux productions qui seront présentées à la fin du cours de manière virtuelle. Celles-ci fonctionneront aussi comme moyen pour travailler d'autres aspects plus complexes qui vont au-delà des TICE comme les capacités cognitives qui sont mises en jeu lors de leur utilisation, la formation d'une réflexion par rapport à ces outils et aussi les intérêts et les besoins de ce public.

Quant aux limites de ce projet, nous voulons évoquer d'abord le fait que la proposition n'ait pas été mise en place parce qu'elle a été conçue à la fin de notre stage. Cette situation nous a empêché d'évaluer ses résultats et de faire de possibles modifications qui surgissent lors du travail en classe.

Finalement, nous considérons qu'à partir de ce travail, il y a d'autres questions qui pourraient être déclenchées : Est-ce que l'État dispose des formations en TIC pour le public senior ? Il serait intéressant aussi de nous demander sur comment faire pour inclure la compétence en TIC dans les formations déjà existantes visant le public senior. Nous considérons également, qu'à partir de ce travail, il serait intéressant de proposer de nouvelles interventions visant cette problématique dans d'autres espaces publics ou privés qui n'ont pas encore inclus la réflexion et le travail progressif avec les TICE dans les cours de FLE.

Pour conclure, nous voulons mentionner que nous considérons que cette proposition de départ pourrait inspirer des nouvelles propositions didactiques orientées vers la véritable inclusion de ce public dans le nouveau contexte numérique. Notre intention est

d'encourager une position critique à l'égard de l'utilisation des TIC chez les élèves en tenant compte de leurs besoins et intérêts.

## Bibliographie

Bednarz J. (13 octobre 2017). Comment enseigner efficacement les langues étrangères aux personnes d'âge mûr ? EPALE : <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/comment-enseigner-efficacement-les-langues-etrangees-aux-personnes-dage-mur>

Bourdaire-Mignot, C., Gründler, T. (Novembre 2021) Une société inclusive pour les personnes âgées : mirage et désillusions. La Revue des droits de l'homme : <https://journals.openedition.org/revdh/13062>

Charmarkeh, H. (2015). Les personnes âgées et la fracture numérique de «second degré»: l'apport de la perspective critique en communication. Revue française des sciences de l'information et de la communication. Open Editions Journal : <https://journals.openedition.org/rfsic/1294>

CSA, Les Petits Frères des Pauvres (2018). L'exclusion numérique des personnes âgées.

Maggio, M. (2012). "Enriquecer la enseñanza". Paidós.

ONU (2021). "The Global report on ageism".

Observatoire Francophonie. (2018). Qui apprend le français dans le monde. Le français langue étrangère. Amérique et Caraïbe. Observatoire Francophonie : <https://observatoire.francophonie.org/qui-apprend-le-francais-dans-le-monde/le-francais-langue-etrangere/ameriques-et-caraibe-tableaux-regionaux/>

Defays, J., Deltour, S. (2003). Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage. Mardaga : <https://doi.org/10.3917/mard.dufa.2003.01>

Lévêque, V. (2017). La classe virtuelle : une modalité de digitalisation de la formation présentielle et une alternative au e-learning ?. Cegos : <https://www.cegos.fr/ressources/mag/formation-2/la-classe-virtuelle-une-modalite-de-digitalisation-de-la-formation-presentielle-et-une-alternative-au-e-learning>

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al (Eds..) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)

CAVILAM - Alliance Française (2020). Kit d'animation de la classe virtuelle. Le plaisir d'apprendre : <https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/kit-animation-classe-virtuelle/>



## **Abordagem Comunicativa e livros didáticos de português língua estrangeira na Argentina: retrospectiva e tendências**

**Natalia Ricciardi**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)  
[natalia.ricciardi@gmail.com](mailto:natalia.ricciardi@gmail.com)

### **Resumo**

A presente proposta surge no quadro da Licenciatura Plena em Português, Curso Universitário de formação de professores da Universidade Nacional de Rosário. A partir das reflexões que norteiam o desenvolvimento da disciplina Metodologia de Ensino da Língua Estrangeira, o artigo revisa as diferentes etapas do paradigma comunicativo a fim de analisar as noções de língua, competência comunicativa, unidade de ensino e comunicação e objetivos do processo de ensino e aprendizagem que subjazem a cada fase da abordagem. Desde o surgimento da abordagem comunicativa (Candlin, 1981; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978 e outros) em finais da década de 1960, seus pressupostos teóricos e metodológicos foram enriquecendo-se com as diferentes aportações das correntes pragmáticas, textuais, discursivas, interacionais e sociolinguísticas, dando lugar a derivações diversas (abordagem nócio-funcional, abordagem comunicativa clássica, abordagem acional, abordagem intercultural). Cada etapa da abordagem abraça concepções de língua, competência e texto que se materializam em técnicas e atividades específicas para o ensino da língua em sala de aula e nos materiais didáticos. Isto será ilustrado a partir de exemplos que surgem da observação de alguns dos livros didáticos para ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) mais utilizados nos últimos anos na Argentina (Rubio Scola, 2017). A análise realizada permite refletir sobre o vínculo indissociável entre o contexto sociohistórico de produção e as produções verbais efetivas (no caso, os livros didáticos). Cada manual reflete, a partir da observação dos textos e exercícios, as tendências epistemológicas sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e sua aplicação metodológica. Adicionalmente, destacamos a necessidade de incorporar os materiais didáticos em sala de aula de forma crítica e reflexiva, sabendo quais paradigmas epistemológicos sustentam cada um.

**Palavras-chave:** Abordagem Comunicativa, Interculturalidade Crítica, Português Língua Estrangeira, Livro Didático



## Resumen

La presente propuesta surge en el marco del Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario. A partir de las reflexiones que acompañan el desarrollo de la materia Metodología de Enseñanza de la Lengua Extranjera, el artículo recorre las diferentes etapas del paradigma comunicativo con el objetivo de analizar las nociones de lengua, competencia comunicativa, unidad de enseñanza y comunicación y objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje que subyacen en cada etapa del enfoque. Desde el surgimiento del enfoque comunicativo (Candlin, 1981; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978 y otros) a finales de la década de 1960, sus bases teóricas y metodológicas se han ido enriqueciendo con los diferentes aportes de las corrientes pragmáticas, textuales, discursivas, interaccionistas y sociolingüísticas, dando lugar a derivaciones diversas (enfoque nocional funcional, enfoque comunicativo clásico, enfoque orientado a la acción, enfoque intercultural). En cada etapa se reconocen concepciones de lengua, competencia y texto que se materializan en técnicas y actividades específicas de clase para la enseñanza de la lengua y en los libros de texto. Proporcionaremos ejemplos que surgen de la observación de algunos de los manuales para la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE) más utilizados en los últimos años en Argentina (Rubio Scola, 2020). El análisis realizado permite reflexionar sobre el vínculo indisoluble entre el contexto sociohistórico de producción y las producciones verbales efectivas (en este caso, los manuales). A partir de la observación de los textos y ejercicios en cada manual es posible identificar las tendencias epistemológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y su aplicación metodológica. Finalmente, destacamos la necesidad de utilizar los materiales didácticos en la clase de forma crítica y reflexiva, con conocimiento de los paradigmas epistemológicos que se encuentran en la base de cada manual.

**Palabras-clave:** Enfoque Comunicativo, Interculturalidad Crítica, Portugués Lengua Extranjera, Manual

## 1. Considerações iniciais

As primeiras tentativas de implementação de ensino de português como língua estrangeira (PLE) na Argentina remetem à década de 1930 com a visita do então presidente Getúlio Vargas a nosso país e a posterior criação do Instituto Argentino-Brasileño de Cultura. Em 1942, a Lei 12.766 viabilizou a inclusão de PLE como disciplina optativa no último ano da escola secundária. Em 1954 cria-se o Centro de Estudos Brasileiros como órgão cultural da Embaixada do Brasil no país e no mesmo ano inaugura-se o primeiro curso de *Profesorado* (Licenciatura) de Português, no Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Não obstante, não é até a criação e consolidação do MERCOSUL, na década de 1990, que o ensino de PLE ganha importância no país e a publicação de livros didáticos de PLE aumenta substancialmente, especialmente no Brasil (Diniz, 2008; Ramos e Marchesan, 2013). De acordo com Franzoni (1999), o ensino da língua portuguesa não contou com uma oferta importante na Argentina até 1991. Anteriormente, os cursos de português eram optativos e se limitavam a algumas poucas instituições públicas e privadas. Na década de 2000 se fortalecem ainda mais as políticas linguísticas como parte das políticas de integração regional ao se oficializar o ensino do português na Argentina (Lei n.º 26.468/2009) e do espanhol no Brasil (Lei n.º 11.161/2005). A partir de então multiplicam-se os cursos de formação de professores e as seguintes instituições contam com propostas de formação de licenciaturas, bacharelados e tradutorados (Angelucci e Pozzo, 2018): Universidade Nacional de Rosario (Profesorado de Português, Licenciatura en Lengua Extranjera-Portugués e Traductor Publico en Portugués); Universidade Autónoma de Entre Ríos (Profesorado de Portugués); Universidad Nacional de Córdoba (Profesorado en Portugués); Universidad Nacional de Cuyo (Profesor Grado Universitario de Portugués); Universidad Nacional de la Plata (Profesorado en Portugués); e Universidad Nacional de Misiones (Profesorado en Portugués). A elas soma-se o Profesorado en Portugués da Universidade de Entre Ríos (UNER). Em termos didático-metodológicos, é possível afirmar que o aumento significativo do interesse no ensino de português como língua estrangeira na região tem convivido com o período do auge do paradigma comunicativo de ensino de línguas, o qual é possível de constatar em práticas de sala de aula e, sobretudo, em livros didáticos (LDs).

A Abordagem Comunicativa (AC) entende-se como uma ampla corrente de pensamento didático-linguística que surge a finais da década de 1960, e com muitas contribuições teóricas que foram se incorporando até nossos dias, ainda permanece vigente. Nesse sentido, mais do que analisar a AC como um método de ensino de línguas, podemos falar de uma perspectiva teórico-metodológica que, com as diferentes aportações das correntes funcionais, pragmáticas, textuais, discursivas, interacionais e sociolinguísticas, materializa-se em diversas fases ou etapas. Apesar de certos embasamentos epistemológicos acompanharem toda a evolução da AC (centralidade do sujeito e suas necessidades, papel subsidiário da gramática, foco na interação), cada etapa se caracteriza por uma concepção de língua e de competência na língua estrangeira, abraça certos objetivos do processo de ensino e aprendizagem e conceitualiza a unidade de

ensino e comunicação conforme as tendências da época. Propomos observar cada etapa do paradigma comunicativo (abordagem nócio-funcional, abordagem comunicativa clássica, abordagem acional, abordagem intercultural) a fim de identificar as noções teóricas subjacentes e sua materialização nas propostas metodológicas dos livros didáticos. Para efetivar nossos objetivos, realizamos primeiramente um breve percurso pelas etapas da AC para acompanhar uma discussão teórico-conceitual sobre língua, competência comunicativa e unidade da comunicação seguindo um modelo de análise descendente (Volóshinov, [1929] 2009) que salienta o condicionamento histórico e social dos fatos linguísticos. Por fim, trazemos exemplos representativos dos livros didáticos analisados para acompanhar as reflexões sobre a importância de considerar a influência do contexto social e ideológico nas práticas metodológicas e a necessidade de avaliar criticamente o material utilizado em sala de aula.

A AC surge com o declínio do Ensino Situacional da Língua na Inglaterra e da Abordagem Audiolingual nos Estados Unidos, ambos de tradição estruturalista - positivista com amplo desenvolvimento nas décadas de 1930, 1940 e 1950. O estruturalismo no ensino de línguas se caracterizava pelo foco na estrutura gramatical das sentenças, a importância dada à oralidade, à correção fonética e gramatical e pela prática sistemática da língua através da repetição de suas estruturas, pois se afirmava que a aprendizagem de uma língua não diferia de qualquer outro processo de aprendizagem, isto é, através da mecanização de hábitos (no caso, linguísticos). Essas premissas teóricas e metodológicas começaram a questionar-se a finais da década de 1960 em função de novas necessidades de comunicação e da incorporação de novas perspectivas teóricas. Começa então a consolidar-se um novo modelo didático que quebra com o paradigma estruturalista-positivista e introduz um novo conceito de língua e ensino, inaugurando assim o Ensino Comunicativo da Língua.

Resumidamente, é possível reunir e contrastar as características de ambos os paradigmas de ensino no seguinte quadro:

PARADIGMA ESTRUTURALISTA	PARADIGMA COMUNICATIVO
Ênfase na forma e na estrutura.	Ênfase no significado funcional.
Apresentação da língua descontextualizada.	Apresentação da língua em contexto.
Uso de diálogos com foco na estrutura para serem memorizados.	Diálogos que focam nas funções comunicativas (cumprimentar, agradecer, despedir-se).
Procura-se uma pronúncia igual à de um falante nativo (culto).	Procura-se uma pronúncia compreensível.
Priorizam-se as habilidades orais. As habilidades escritas apresentam-se depois.	As quatro habilidades desenvolvem-se desde o início.
Evita-se a tradução e a explicação gramatical explícita.	Incorporam-se todos os recursos que contribuam com a aprendizagem.
Sequência determinada por princípios de complexidade linguística.	Sequência determinada pelo interesse e necessidade dos alunos.
Desenvolvimento da competência linguística.	Desenvolvimento da competência comunicativa.

Adaptado de: Richards, J y Rodgers, T. (1998), Cassany, 1999

Com a crise das abordagens britânica e americana de base estruturalista e condutista e o aumento de movimentos migratórios de trabalhadores dentro da Europa, o Conselho da Europa aumenta o investimento no desenho de políticas linguísticas e educativas e destina subsídios a estudos e pesquisas para dar resposta a novas necessidades de comunicação de sujeitos em circulação comercial e educativa. Estudiosos começam a salientar o valor funcional da língua enquanto instrumento de comunicação, o carácter social da linguagem e as variações inerentes a todas as línguas (Richard e Rodgers, 1998). A partir desse cenário e com a publicação de obras que passarão a ser referência necessária para a abordagem, consolida-se o ensino comunicativo de línguas (em inglês, *Communicative Language Teaching*) e se populariza como o enfoque nocio-funcional (em inglês, *Notional-functional Approach*) que reúne os estudos da linguística funcional britânica (Firth e Halliday), a sociolinguística americana (Hymes e Labov) e a pragmática (Austin e Searle).

## 2. Abordagem nocio-funcional:

Em 1972, Wilkins elabora um primeiro documento que estabelece as bases para o nocio-funcionalismo. Ao contrário do estruturalismo, que se centrava nos níveis de análise da língua e os conceitos tradicionais da gramática, o autor destaca os sistemas de sentido que subjazem aos usos da língua a partir do estabelecimento de duas categorias de significado: as noções (tais como as de espaço, tempo, tamanho, quantidade, frequência, etc.) e as funções (vinculadas ao uso concreto da língua para agradecer, solicitar, cumprimentar, reclamar, etc., por exemplo). Como resultado desse estudo preliminar, em 1976 publica-se o *Notional Syllabuses* que o Conselho da Europa incorpora através de especificações que delimitam o nível elementar de língua que um aprendiz deve atingir para comunicar-se eficientemente na cultura - alvo. Publica-se então, *The Threshold Level* (van Ek, 1975) traduzido ao português como *Nível Limiar*. Com a influência do funcionalismo, a noção de **língua** se enriquece, ultrapassa à de um sistema de elementos relacionados estruturalmente, próprio do estruturalismo, e passa a ser entendida como um sistema de estruturas, noções e funções que subjazem aos usos linguísticos.

Os programas de ensino começam a organizar-se então em torno das funções comunicativas<sup>1</sup> essenciais para cobrir as necessidades de comunicação em situações de interação cotidianas e o **ato de fala** passa a ser a unidade de ensino e de comunicação, acompanhando correntes linguísticas da época centradas na descrição dos atos de fala ou dos textos que materializam as funções da linguagem e os componentes do significado (Halliday, 1970, p. 145).

A partir de uma primeira reformulação do conceito de competência linguística

<sup>1</sup> De acordo com Leffa, “Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo”, “aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias”, etc. (Leffa, 1983, p.225)

inicialmente proposto por Chomsky (1965)<sup>2</sup>, Hymes (1978) propõe a noção de **competência comunicativa** afirmando que "há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis" (Hymes, 1978, p.278). A competência comunicativa é entendida assim como a habilidade do falante de produzir enunciados não apenas gramaticalmente corretos mas também, e sobretudo, socialmente adequados. Desde então, essa noção será a base para formular os objetivos de ensino de línguas e irá se enriquecendo com as diferentes contribuições teóricas e modelos subsequentes. Essa primeira etapa da AC centra suas atividades e tarefas na identificação de funções comunicativas e na aprendizagem de exponentes funcionais a través dos difundidos "diálogos pautados" ou "diálogos dirigidos" e a introdução paulatina de práticas contextualizadas em situações de comunicação-tipo, que respondem a necessidades próprias de cidadãos que viajam a turismo ou a negócios e precisam se comunicar pessoalmente ou por telefone e dominar os exponentes funcionais básicos da língua para interagir com cidadãos da cultura-alvo. Os objetivos de ensino e aprendizagem nessa primeira fase da AC estão orientados ao desenvolvimento de uma competência comunicativa que responda às necessidades comunicativas dos alunos.

### **3. Abordagem comunicativa clássica ou centrada na tarefa**

A AC se estabiliza nos anos 1980 e 1990 junto com consolidação dos processos de globalização e do crescimento das economias regionais. Também, do ponto de vista teórico e metodológico, o paradigma comunicativo se fortalece com a incorporação dos trabalhos de Widdowson (1978), Littlewood (1981), Savignon (1987) e outros, mas também as contribuições de linguistas como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) que vieram enriquecer a noção de competência comunicativa; a consideração das variedades dialetais e socioletais através da sociolinguística (Hymes, 1972); as pesquisas em Linguística Textual (Beaugrande e Dressler, 1981) e em Análise do Discurso (Van Dijk, 1985). Também denominada Abordagem Centrada na Tarefa, essa etapa se caracteriza pela introdução da noção de "tarefa comunicativa" que Nunan (1989) define como "uma parte do trabalho da aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua alvo centrando sua atenção mais no significado do que na forma" (Nunan, 1989, p.10). Para a abordagem centrada na tarefa os programas se organizam em torno a atividades que simulam usos reais da língua, distanciando-se assim dos programas nocionais-funcionais que se organizavam em torno de funções comunicativas e exponentes funcionais, aos quais subjazia uma determinada estrutura gramatical. A tarefa é considerada em termos didáticos, como uma parte do trabalho da aula que consiste na realização de atividades de uso da língua representativas daquelas que os alunos fariam fora da aula. Essas tarefas apresentam, de acordo com Cassany (1999, p.12), certas características: estão inseridas em um contexto comunicativo; partem da utilização de textos autênticos que apresentem características do mundo real (barulho de fundo nos áudios, por exemplo); possuem um propósito comunicativo; envolvem mais de uma habilidade (compreensão

---

<sup>2</sup> Propriedade biológica da espécie humana que lhe permite adquirir a língua. O falante possui uma gramática universal que lhe permite compreender e gerar infinidade de enunciados aplicando princípios gerais da GU a uma língua particular.

e expressão escrita e oral) priorizando o trabalho integrado de habilidades (como a resposta a uma carta recebida) e são tarefas de “vazio de informação” (*information gap*)<sup>3</sup>

Nesse sentido, **língua** equipara-se à comunicação: ela não existe fora do evento comunicativo que a constitui (Leffa, 2012, p.392). A língua é definida como instrumento ativo para a criação de significado (salientando-se, assim, seu valor instrumental-comunicativo) e não pode ser desvinculada de sua cultura, noção constitutiva dessa etapa da abordagem. A **cultura** é representativa de uma comunidade de falantes concreta, que partilha uma mesma concepção de mundo, um conjunto de conhecimentos referenciais, históricos e certas rotinas comunicativas estabelecidas. Em consonância com esta noção de língua e cultura, a unidade de comunicação e, portanto, de ensino e aprendizagem é o texto, que se apresenta associado a um gênero e realiza-se em certas circunstâncias espaciais, temporais e sociais. Na maioria dos casos, ele é reproduzido respeitando as características de seu contexto original de circulação (um jornal, uma revista, um guia de viagem) ou apresenta-se adaptado. Prioriza-se o uso de textos autênticos que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades e destaca-se a dimensão textual-discursiva, ultrapassando a dimensão gramatical e lexical. Prioriza-se o trabalho com mecanismos que garantem a coesão e a coerência do texto enquanto unidade da comunicação e a prática de estruturas que caracterizam certos gêneros textuais, como as fórmulas de início e encerramento nos diálogos (Cassany, 1999, p.5)

Com contribuições de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990), que desenvolvem novos modelos, a **competência comunicativa** passa a entender-se como o conjunto de conhecimentos (de ordem gramatical, sociolingüístico, textual, pragmático ou acional, estratégico e cultural) e a habilidades de uso desse conhecimento que permitem aos participantes de uma interação real, em um contexto determinado, agir de forma adequada conforme convenções socioculturais e linguísticas de uma comunidade. Em concordância com os estudos de Linguística textual da década de 1980, preocupados em sistematizar as regularidades internas dos textos e em classificar os tipos textuais (Conte, 1989, pp. 18-19), o **texto** é definido em seu aspecto puramente linguístico, estrutural, como um objeto abstrato que pode ser compreendido fora de sua situação de produção (Miranda, 2010). Os **objetivos** de ensino e aprendizagem nessa segunda fase da abordagem poderiam resumir-se em um: desenvolver a competência comunicativa dos alunos através da ativação de uma série de conteúdos e estratégias, nas quatro habilidades linguísticas e em situações de comunicação reais, a fim de estarem preparados para agir em um mundo globalizado.

#### 4. Abordagem acional

A finais do século vinte se consolidam os projetos políticos de integração regional que buscam uma maior capacidade de negociação perante o avanço do paradigma da globalização dos mercados. Em um mundo dominado por duas grandes economias (EUA e China) com duas línguas majoritárias (o inglês e o chinês mandarim), a União Europeia

---

<sup>3</sup> Nesse tipo de tarefas, se assume que, como na vida real, nunca falamos ou escrevemos para dizer o que já é conhecido, sempre haverá alguém que precise conhecer algo e perguntar um dado, como a localização de uma loja, em cujo caso deverá perguntar a quem possua essa informação.

segmentada política e linguisticamente em cerca de 50 países, apresenta uma clara necessidade de consolidação de uma identidade comum europeia com políticas que fomentem a cooperação baseadas em valores comuns e partilhados. Também, nos últimos anos do século vinte, se consolidam e multiplicam os exames de proficiência de idiomas (TOEFL, IELTS, DALF, DELE) cada um apresentando escalas diferenciadas para certificar os conhecimentos em línguas estrangeiras, o que impõe a necessidade de padronização nos processos de validação dos conhecimentos. Esse contexto acompanha a publicação, no ano 2001, do *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), com tradução a mais de vinte línguas e com sua versão em português como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Apesar de não ser um documento prescritivo, ele recomenda uma série de orientações em políticas linguísticas com o objetivo de reconhecer e unificar os esforços desenvolvidos pelos diferentes países da Europa para o ensino, aprendizagem e avaliação em línguas através de uma base comum: “Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o QEQR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas” (Conselho da Europa, 2002, p.19). Desde sua publicação o QEQR tem direcionado metodologias de ensino de línguas e elaboração de materiais didáticos não só na Europa, mas também no resto do mundo. Um dos objetivos principais do QEQR é o de fortalecer o plurilinguismo e fomentar atitudes interculturais de respeito e tolerância entre cidadãos que habitam espaços pluriculturais, o que contribuiria com o fortalecimento da identidade comum europeia através do reconhecimento e respeito das múltiplas culturas que conformam o espaço. Se, por um lado, a União Europeia focaliza no plurilinguismo oficializando as 24 línguas de seus Estados, no cone sul da América se consolida o projeto de integração regional MERCOSUL e com ele o bilinguismo espanhol/português, materializado em diferentes leis nacionais de oferta obrigatória do espanhol no Brasil (Ley n.º 11.161/2005) e de português em países do sul do continente. Essas iniciativas de carácter regional convivem com projetos de internacionalização comercial e cultural, como o estabelecimento de grandes corporações da Espanha na América Latina (Telefónica e o Instituto Cervantes no Brasil) e o lugar de destaque que começa a ter o Brasil como líder e potência económica na região (Rubio Scola, 2017)

Em termos teórico-metodológicos o QEQR assume a metodologia orientada à ação: “os usuários da língua e os alunos que aprendem uma língua são atores sociais, ou seja, membros de uma sociedade que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2002, p. 29). A  **tarefa**, nessa acepção, ultrapassa seu significado didático e adquire um significado social, isto é, como ação realizada pelos sujeitos com certos propósitos, em contextos sociais determinados, sob certas condições, e para cuja resolução é necessário ativar toda uma série de competências vinculadas ou não com a língua. Diferentemente da fase anterior da AC, em que a tarefa apresentava uma acepção fundamentalmente didática (*task*, em inglês), a tarefa no QEQR entende-se em termos de ação social<sup>4</sup>. O  **texto** será considerado em

<sup>4</sup> Em análise contrastiva entre a abordagem comunicativa clássica e o enfoque acional, Puren (2012).

sua dimensão discursiva e contextual, em sua forma falada e/ou escrita e sempre vinculado a um âmbito social e no quadro de seu processamento para a realização de uma tarefa. Nesse projeto político linguístico entende-se a **língua** em seu valor interativo e de conformação subjetiva mas também funcional, em tanto instrumento para a construção e consolidação de relações interpessoais e interculturais, sempre em termos de superação de preconceitos que dificultem a interação. Por sua vez, o conceito de competência comunicativa se enriquece ao incorporar a noção **competência plurilingue e intercultural**, entendidas como um conjunto de conhecimentos e habilidades que permite aos sujeitos comunicar-se em diversas línguas em diferentes graus e atividades da língua (compreensão e produção escrita e oral, interação e mediação) com o objetivo de estabelecer redes entre diferentes culturas, favorecendo atitudes de abertura perante os preconceitos e estereótipos. Essa competência capacitaria o indivíduo a agir em contextos plurilingues ao se expressar numa língua, ao passo que compreende outra ou a ativar o conhecimento parcial de certas línguas para compreender um texto, escrito ou oral, reconhecendo, por exemplo, certas palavras. Nessa esteira o **objetivo** do processo de ensino e aprendizagem de línguas é o de preparar cidadãos interculturais e tolerantes para inserir-se “nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria” (Conselho da Europa, 2001, p.22).

## 5. Abordagem Intercultural e perspectiva crítica

As primeiras duas décadas do século XXI consolidam uma série de movimentos sociais que já se configuravam nos finais do século vinte. Os Novos Movimentos Sociais ou NMSs (Boaventura de Sousa Santos, 2001) denunciam novas formas de opressão em face a uma articulação histórica que acentua as desigualdades sociais, caracterizada pela contradição globalização / localização. A partir da crítica à regulação social capitalista, os NMSs (ecologistas, feministas, antirracistas, pacifistas, veganistas e, com mais força na América Latina, os movimentos sociais de bairros periféricos, de povos originários, de imigrantes e refugiados, dentre outros), têm consolidado seus reclamos emancipatórios de reconhecimento de direitos. O aumento de manifestações de racismo e discriminação, especialmente em países do primeiro mundo, para com a população negra, latina, migrante, feminista e LGBTQ+, potencializou os movimentos de reivindicação dos direitos (humanos, territoriais, trabalhistas) e especialmente na América Latina os direitos linguísticos de povos historicamente subalternizados (Amorós- Negre, García Molins, Zimmermann, 2017). Nesse contexto se fortalece a promoção de novas políticas linguísticas que garantam os direitos linguísticos como direitos humanos (Moreno Cabrera, 2000, 2006), políticas que visam saldar históricos conflitos produto de séculos de opressão colonial.

Esse contexto dá surgimento às **pedagogias críticas** na esteira dos trabalhos de Paulo

---

estabelece uma distinção terminológica entre **tarefa didática** e **ação social**, afirmando que para a AC clássica o agir de referência é a simulação de uma situação real ao passo que para o enfoque acional o agir de referência é a própria atividade social real. Em consequência, “proponho 'tarefa' para a aprendizagem (em sala de aula) e 'ação' para o uso (na sociedade)” (Puren, 2012, p.52)



Freire (2012a, 2012b, 2014) entendidas como políticas educativas e culturais que ultrapassam a noção clássica do processo de ensino e aprendizagem e propõem superar a concepção eurocêntrica de transmissão de conhecimento: nessa visão disruptiva os saberes se constroem “siempre desde y con lxs de abajo como lugar, postura y apuesta políticas, epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo” (Walsh, 2017, p.11). Walsh desenvolve a noção de **interculturalidade crítica**, na esteira da pedagogia decolonial, como aquela que permite reconhecer que as relações interculturais que caracterizam a maioria das sociedades são controversas e problemáticas na medida em que são indissociáveis das relações de desigualdade e dominação históricas. Longe disso, a interculturalidade funcional reconhece e respeita a diversidade cultural mas não aprofunda nas causas estruturais da desigualdade social histórica; favorece o diálogo e a tolerância mas só como meio de incorporação das comunidades historicamente minorizadas ao sistema econômico capitalista. De acordo com a autora, a interculturalidade funcional aos sistemas capitalistas imperantes não tem como objetivo o desenvolvimento de sociedades mais igualitárias mas, pelo contrário, o de controlar o conflito étnico racial e fomentar a estabilidade social a partir da “inclusão” dos grupos historicamente subalternizados ao interior da matriz capitalista. Frente a isso, a interculturalidade crítica “entende-se como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói desde o povo -e com a demanda da subalternidade-, em contraste com a funcional, que é exercida desde cima” (Walsh, 2010, p. 4, tradução nossa). No caso do continente americano, historicamente tem existido um contato “intercultural” entre os povos originários, afrodescendentes e as comunidades brancas ou mestiças. Isso não quer dizer que as práticas de racialização sejam reconhecidas ou problematizadas ou que necessariamente se reconheça que existem relações de poder que desde sempre têm reproduzido as desigualdades sociais. Na perspectiva das pedagogias críticas **língua** é discurso, reconhece-se o carácter essencialmente político, social, ideológico e dialógico do uso da língua, pois ela vive no seio de sociedades politicamente organizadas. Os usos da linguagem refratam a “intersecção de interesses sociais de orientação mais diversa, dentro de um mesmo colectivo semiótico; isto é, a luta de classes” (Volóshinov [1929] 2009, p.50). O **texto** é considerado como produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e como “local de luta, negociação e mudança” (Norton, 2007, p. 6). A dimensão contextual e social do texto se destaca a partir da importância dada ao gênero de texto em sua ancoragem social e cultural e em tanto ferramenta de apropriação da textualidade na medida em que permite a adaptação às situações de comunicação (Dolz e Gragnon, 2010). A competência comunicativa entende-se em termos de **letramento crítico** (Norton, 2007, Sardinha, 2018), isto é, como a habilidade de interpretar e produzir textos de forma ativa e reflexiva a fim de compreender relações de poder e desigualdade constitutivas de toda sociedade. O aluno aprende uma língua, seja materna, segunda ou estrangeira, para transformar-se e para transformar o mundo que lhe rodeia a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica. Em termos de Mattos e Valério, “Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC [Enfoque Comunicativo] se ocuparia do teor psico-social da comunicação, enquanto o LC [Letramento Crítico] se debruça sobre seu carácter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo” (Mattos e Valério, 2010, p.139). Essa noção se enriquece com a

incorporação do conceito de **multiletramento**, que visa à inclusão do aluno em todas as esferas de participação cidadã nas diferentes modalidades da linguagem: “O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente” (Mattos e Valério, 2010, p. 146).

Em resumo, um dos principais **objetivos** das pedagogias críticas (e fundamentalmente a interculturalidade crítica) é o de preparar cidadãos interculturais com consciência das relações constitutivas de poder que mediam as interações, focalizando na relação intrínseca entre as línguas e as ideologias.

## 6. Descrição do corpus e considerações metodológicas

A pesquisa aqui apresentada priorizou livros que respondessem aos seguintes critérios: 1) LDs voltados para o ensino de português como língua estrangeira para adultos; 2) Livros que representassem cada uma das quatro etapas da AC descritas; 3) LDs recorrentes nos cursos de PLE na Argentina.

Em enquete realizada em 2016 a 106 professores de PLE atuantes no território argentino, Rubio Scola (2017) identifica 5 dos LDs mais referenciados pelos professores como material utilizado em sala de aula<sup>5</sup>. Dos cinco livros elencados no referido estudo selecionamos dois: Novo Avenida Brasil (2008), e Brasil Intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2 (2014). A fim de abranger o recorte histórico descrito acima, acompanham os mencionados títulos Fala Brasil (1998), como manual representativo das décadas de 1980 e 1990 e Novo Brasil Intercultural (2021), como o manual característico das tendências da última década, de publicação posterior à enquete de 2016.

Em consonância com uma abordagem metodológica descendente (Volóshinov, [1929] 2009), que reconhece a incidência do contexto social nas características semiolinguísticas dos textos, é necessário destacar os fatores que condicionam a elaboração de material didático. Por um lado, como pretendemos ilustrar nesse artigo, as tendências teóricas sobre ensino e aprendizagem de cada época vão impactar consideravelmente no desenho do material didático. Por sua vez, os livros didáticos costumam seguir padrões estabelecidos pela indústria editorial. Portanto, na procura de atingir um público massivo e, por sua vez, respeitar o direito autoral de textos e imagens, vale mencionar que os autores dos LDs nem sempre possuem autonomia absoluta para a elaboração do material.

Por fim, ao encontro da análise de material didático aqui proposta, incorporamos o trabalho de Miranda (2015, p.301) quem observa textos utilizados em livros didáticos de ensino de português e estabelece uma classificação que diferencia entre “textos

---

<sup>5</sup> PONCE, M. H. O. De et al., Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação, San Pablo: SBS, [1999] 2009. LIMA, E. E. et al. (Novo) Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros 1, San Pablo: EPU, [1986] 1991, 2008. BARBOSA, C. N.; DE CASTRO, G. N., Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013. PONCE, M. H. O. De et al., Tudo Bem?, vol. 1 y 2, San Pablo: SBS, [1984] 2010. ANDRÉ S., SANTA MARÍA, M. M. Português dinâmico: curso de português para hispano-falantes, Nível Inicial e Intermediário, Vicente López: SIM, [2005] 2011.

simulados”, quer dizer, aqueles elaborados *ad hoc* com fins didáticos e “textos autênticos”, ou seja, aqueles textos que, com um maior ou menor grau de adaptação com respeito ao seu formato original, são incorporados ao material didático como amostras verídicas do uso da língua.

## **6. Análise. Os LDs de PLE na Argentina**

No ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), um LD característico da primeira etapa da AC está representado por “Fala Brasil. Português para estrangeiros” (Fontão e Coudry, 1989). O manual voltado para as necessidades de alunos de diferentes línguas é organizado em quatorze unidades temáticas. As sete primeiras, são identificadas em termos de funções comunicativas (“Cumprimentar”, “Pedir”, “Localizar”, “Falar no telefone”, “Fazendo compras”, “Consultando”, “Augando um departamento”, etc.) e de situações (“No aeroporto”, “No hotel”, “No restaurante”, “No cabeleireiro”, etc.), ao passo que as oito seguintes se organizam em torno a textos como base para a apresentação e desenvolvimento das estruturas gramaticais. Vários dos textos utilizados são crônicas de autores brasileiros (Rubem Braga, Fernando Sabino) ao passo que outros textos pertencentes a diversos gêneros acompanham o desenvolvimento de cada unidade (cartas, diálogos, anúncios classificados). Porém, a exceção dos textos literários, os exemplares se apresentam como textos simulados ou elaborados *ad hoc* para seu uso didático, isto é, sem dados de autoria, datas ou espaço original de circulação (como poderia ser um jornal). Isto remete a uma noção de texto como unidade linguística abstrata, com um formato (gênero) reconhecível, para cuja compreensão o acesso ao contexto de produção e/ou circulação é desnecessário. Abundam as propostas de prática sistemática da gramática embora os exercícios propostos priorizem “o caráter funcional da linguagem” (Coudry e Fontão, 1989). O livro é rico em diálogos dirigidos contextualizados no tema de cada unidade que contribuem com a prática mecânica de estruturas gramaticais, como o uso do futuro imediato (Fig.1)

Fig.1

o Futuro formado com o verbo IR — Verbo IR no presente + Infinitivo

OBSERVE

Amará eu vou nadar.  
Amará eu vou passear.  
Amará eu vou comprar...  
Na semana que vem eu vou para a praia.  
No ano que vem José vai viajar em Paris.

Esse é o Fazer com o verbo IR que usamos na linguagem falada.  
Não é fácil?

Verbo IR no presente + Infinitivo do verbo principal

*Diálogos Dirigidos*

— O que você vai fazer no fim de semana?  
— Eu vou visitar um amigo em São Paulo, e você?  
— Eu não vou viajar. Vou ficar em casa.

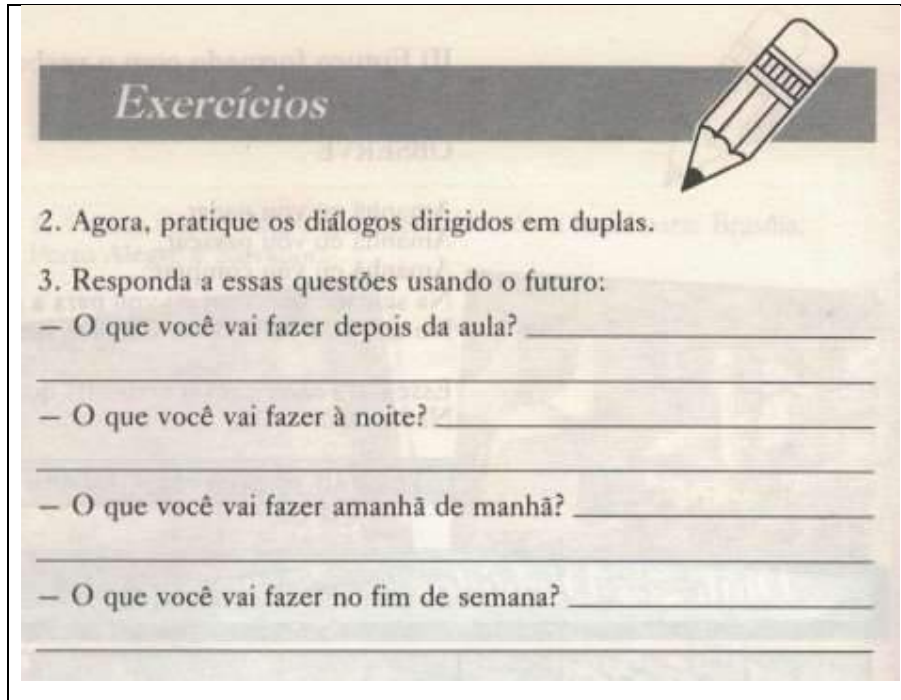
— Você acha que vai chover?  
— Não sei não... Eu acho que vai fazer sol.  
— Tumara, porque eu vou para a praia.

— Vocês vão sempre fazer?  
— Vamos. Você quer ir com a gente?  
— Não, obrigado. Eu vou esperar o Pedro.

*Futuro com verbo IR. Diálogos Dirigidos. Fala Brasil (1989)*

Fala Brasil representa muito bem a tendência funcionalista de primeira etapa da perspectiva comunicativa, articulada com a preocupação por apresentar a estrutura gramatical subjacente às funções comunicativas. Destacam-se as práticas sistemáticas de estruturas através de diálogos e exercícios em que se procura manter o carácter funcional da linguagem (Fig.2). Em palavras de Dell'Isola (1997), "Aliado ao estruturalismo, FB é material em que se propõe a contextualização dos exercícios dirigidos ao aluno estrangeiro, com o objetivo de favorecer ou mesmo viabilizar sua memorização" (Dell'Isola, p.105).

**Fig.2**



*Exercícios Futuro com verbo IR. Fala Brasil (1989)*

O índice gramatical no final do livro e as traduções ao inglês e ao francês de listas de itens lexicais e gramaticais demonstra a preocupação em atingir um público amplo embora, curiosamente, não se considere o espanhol, língua da maioria dos países vizinhos do Brasil. Alguns anos posteriores à publicação do livro, a consolidação do Mercosul e o fortalecimento de políticas de integração regional trarão um panorama diferente. Muitos são os materiais didáticos de PLE que proliferaram entre as décadas de 1990 e 2000, a pesar de que nem todos tenham se enquadrado na mencionada tendência de fortalecimento da integração regional.

O LD “Avenida Brasil” (Eberlein *et al.* 1991) se organiza em três volumes que respondem a três níveis (Básico, Intermediário e Avançado) e cada um se desenvolve em torno de situações de comunicação vinculadas a um público adulto, em situação de turismo ou moradia permanente no país (No restaurante, No hotel, Alugando uma casa, etc.). Com reedição em 2007, o Novo Avenida Brasil só atualiza, na nova versão, alguns dos textos e parte da terminologia (substituindo “carta” por “correio eletrônico”, por exemplo) mas mantém sua essência comunicativo-estrutural. Em sua introdução, os autores afirmam que “O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas. Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural” (Eberlein *et al.* 2008). As situações de comunicação são introduzidas a partir de diálogos-tipo, as explicações gramaticais se explicitam e são propostos exercícios de mecanização e sistematização contextualizados, em alguns casos, no tema da unidade. O elemento cultural é incorporado ao manual através de amostras artificiais (diálogos, publicidades) e de representações um tanto estereotipadas dos

brasileiros e sua diversidade, sem problematizar ou refletir sobre as amostras de cultura apresentadas (Fig. 3):

Fig. 3

**A5 Queremos convidar vocês ...**

- Queremos convidar você e seu marido para um almoço tipicamente brasileiro no domingo.
- Que bom! Como vai ser?
- Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. Vocês vão gostar.
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.
- Combinado.

**Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.**

The image shows a wooden tray with several dishes: a plate of white rice with green herbs, a bowl of dark feijão (black beans), a plate of farofa (toasted cassava flour), a plate of sliced meat (pernil), and a small bowl of fruit. The background is a light-colored wall.

Feijoada. Novo Avenida Brasil (2008)

O recurso a diálogos e textos simulados para ilustrar os temas de cada unidade, é frequente. Os textos se apresentam sem autoria e sem contextualização, a exceção de algumas letras de músicas (“O barquinho”, “Sinal fachado”) cujos autores são referenciados. É possível também identificar exercícios gramaticais de conjugação verbal, de completar frases e de relacionar, em cada unidade, que visam à prática sistemática de estruturas a través de modelos de frases nem sempre devidamente contextualizadas no tema da unidade. Novo Avenida Brasil assume-se como um LD comunicativo, se bem que, por momentos, priorize-se a aquisição da gramática como fim e não como um meio para desenvolver a comunicação.

O século XXI chega com uma tendência para o fortalecimento, ao mesmo tempo, da globalização como organização político social e de diversas alianças regionais, como o MERCOSUL ou a União Europeia (UE). A publicação do QECRL como projeto político linguístico que busca melhorar a qualidade da comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas consolida a comunicação intercultural como tendência para o ensino e aprendizagem de línguas. Nessa articulação político-social global e regional, o livro didático “Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros” se apresenta como uma das obras que melhor representa a terceira fase da AC. Primeiramente é publicado, em 2011, o Livro do Aluno e posteriormente se incorpora o Livro de Exercícios (2012). A obra se direciona a falantes de outras línguas e especificamente a falantes de espanhol e adota explicitamente uma abordagem pedagógica intercultural, com uma visão de língua em sua dimensão de interação e mediação entre sujeitos e culturas diferentes. A coleção completa é constituída por quatro volumes (Ciclo 1, Básico 1 e Básico 2; Ciclo 2, Intermediário 1 e Intermediário 2; Ciclo 3, Avançado 1 e Avançado 2; Ciclo 4, Avançado Superior 1 e Avançado Superior 2) e cada ciclo possui um livro-texto,

um livro de exercícios e um apêndice gramatical ao final de cada volume.

As atividades do livro se caracterizam por incorporar a interculturalidade através de elementos da cultura apresentados de forma mais flexível e menos estereotipada, sempre provocando o contraste reflexivo entre práticas culturais brasileira e as do país de origem (Fig.4)

Fig.4



Mesa do brasileiro. Brasil Intercultural (2012)

O livro prioriza amostras reais de língua: textos autênticos com referência à fonte, pertencentes a uma grande diversidade de gêneros textuais. Os textos são frequentemente contextualizados permitindo seu tratamento como unidades de comunicação com sentidos situados. A prática dos aspectos formais da língua é sempre derivada dos textos e, por vezes, limitada ao exercício de conjugação verbal no quadro de um texto autêntico, do qual foram extraídas as formas verbais para o aluno repor esses verbos conjugados corretamente. O texto situado apresenta-se, assim, como a unidade de comunicação por excelência. O aspecto comunicativo e interativo da aprendizagem linguística é sempre permeado pela reflexão intercultural a partir de temas de atualidade que fogem das clássicas situações de comunicação vinculadas ao turismo (tais como “No hotel” ou “No aeroporto”). Relações interpessoais, Uso das Novas Tecnologias, Redes Sociais, Vida moderna e rotina ou Viagens, representam algum dos temas incorporados no LD.

A nova versão do Brasil Intercultural, com edição 2021, representa muito bem a

tendência para a revalorização da pedagogia crítica e da abordagem intercultural crítica. O LD tem como princípio teórico metodológico a adoção de uma abordagem de ensino sensível às línguas e culturas em interação, destacando o uso situado da linguagem: “De acordo com essa orientação, pensar sobre a língua, refletir sobre a sua estrutura e funcionamento acontece sempre dentro de experiências de seu uso situado” (Nascente e Oliveira, 2021). O ciclo básico consiste em 8 unidades, e cada uma delas se organiza em torno de temas atuais (“Somos muitos e muitas”, “(Des)apegue!”, “Compartilho, logo existo”, etc.) que visam o desenvolvimento linguístico, cultural e humano do estudante de forma sensível e reflexiva. Com muitos dos temas retomados e ressignificados da versão de 2012, o Novo Brasil Intercultural incorpora uma visão crítica da interculturalidade ultrapassando as perguntas que visam à simples comparação e contraste entre práticas culturais de diferentes países e levando o aluno a refletir ativamente sobre gênero, raça, cor, preconceito e outros aspectos que atravessam as relações sociais desiguais. O texto, assim, é explorado não apenas em sua vinculação com o gênero textual e sua função social mas ele é entendido como realidade linguística, social e ideológica, portador de sentidos sociais e situados, e o aluno é levado a ler e interpretar de forma ativa e reflexiva, fomentando as práticas de letramento crítico, como é possível observar na figura 5:

Fig.5

10 Ouça a canção "Feijoada Completa" e depois faça as atividades que seguem.

**Feijoada Completa**  
Chico Buarque

Mulher, você vai gostar Tô levando uns amigos pra conversar Eles vão com uma fome Que nem me contem Eles vão com uma sede de anteciamer Salta a cerveja estupidamente Gelada pr'um bataido E vamos botar água no feijão	Mulher, depois de saígar Faça um bom refogado Que é pra engrassar Aproveite a garrafa da frigideira Pra melhor temperar a carne mineira Diz que tá dura, pendura A futura no nosso irmão E vamos botar água no feijão
--	--

a) No Brasil, em ocasiões especiais, é comum reunir amigos e familiares para comer feijoada. Em seu país, em quais situações as pessoas se reúnem para consumir algum prato tradicional? Qual seria ele? Comente.

b) Na canção, Chico Buarque dá orientações a uma mulher sobre como preparar a feijoada para os convidados. Em sua opinião, o que isso pode revelar sobre a relação entre homens e mulheres no Brasil? Em seu país, essa relação acontece da mesma forma? Comente.

c) Em sua opinião, tarefas domésticas, como cozinhar, estão relacionadas ao gênero das pessoas? Explique.

Feijoada Completa. Brasil Intercultural (2021)



O novo Brasil Intercultural destaca-se pelo recurso a textos autênticos devidamente referenciados e contextualizados e pelo uso de imagens representativas da diversidade. Os insumos utilizados contribuem para problematizar situações de grande relevo (como xenofobia e preconceito) fomentando a reflexão sobre diversas realidades do Brasil. Destaca-se uma maior preocupação para com a sistematização dos aspectos formais da língua a partir de exercícios de completar frases com pronomes, adjetivos, advérbios ou verbos (ultrapassando e complementando a prática de conjugar verbos em textos), o que, por vezes, ativa reminiscências da tradição comunicativa-estrutural da primeira fase da AC. Nesse sentido, o Novo Brasil Intercultural resulta interessante como proposta conciliatória das etapas da AC na medida em que reúne, de forma harmônica e equilibrada, amostras autênticas de língua através de textos situados que tratam de temas atuais e diversos, e os aspectos formais da língua apresentados de forma explícita e sistemática e praticados de forma contextualizada.

### **7. Considerações finais:**

A análise das diferentes etapas da abordagem comunicativa desde seu surgimento em finais da década de 1960 revela diferentes noções teóricas de língua, texto, competência comunicativa e dos objetivos da aprendizagem das línguas, diretamente vinculados às condições sociais e históricas de surgimento de cada etapa. Entendemos que essas condições direcionam orientações culturais e educativas e as metodologias de ensino de línguas. A tensão globalização / localização (mercado global / mercados regionais) que marcou o desenvolvimento social e econômico dos últimos cinquenta anos, se materializou em políticas educativas e linguísticas que ora visavam à formação e desenvolvimento de uma cidadania global, ora multiplicaram os esforços em delimitar blocos regionais e configurar cidadãos que se identificassem com valores culturais comuns. Nesse caminho, a AC foi se adaptando às necessidades de comunicação e a análise de cada fase permite identificar diferentes tendências para entender a língua, o texto e a competência comunicativa. Enquanto as primeiras fases da AC consideravam a língua e seu ensino como instrumento de comunicação em sua dimensão mais funcional ou interativa, para as pedagogias críticas a língua e sua aprendizagem empoderam o indivíduo e lhe permitem transformar-se e transformar seu entorno social. A pesar de a publicação do QECRL representar um marco importante na didática de línguas, o documento apresenta uma abordagem um tanto idealizada do plurilinguismo e da interculturalidade sem problematizar as relações de poder que atravessam as interações culturais e linguísticas. Pelo contrário, a abordagem intercultural crítica permite reconhecer que as relações interculturais que caracterizam a maioria das sociedades são controversas e conturbadas, pois são indissociáveis das relações de desigualdade e dominação históricas e propõe incorporar as demandas dos povos e culturas minorizados. Os materiais didáticos analisados refletem as diferentes tendências para a formação de sujeitos em PLE e fornecem diversas formas de apreensão do conhecimento linguístico e cultural. Cabe aos professores de português assumir o compromisso de incorporar esses materiais didáticos em suas aulas de forma crítica e reflexiva, sabendo quais paradigmas epistemológicos sustentam cada um e promovendo nos alunos atitudes de respeito e entendimento pelas culturas dos outros. Consideramos que a

língua é um instrumento de transformação social e que, como professores, temos o privilégio e a responsabilidade de construir conhecimento de forma conjunta através desse poder transformador.

### **Corpus**

Barbosa, C. N., Oliveira, D. (2021). Coord: Mendes, Edleise. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros*. Ciclo Básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil Escola de Línguas

Eberlein, E; Lima, O. F; Rohrmann, L ; Ishihara, T; González Bergweiler C; e Abirad Iunes S. (1991) *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: Ed. EPU.

Fontão, E e Coudry, P. (1989). *Fala Brasil: português para estrangeiros*. São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.

Moreira, A., Barbosa, C. N., e Castro, G. N. (2014) Coord: Mendes, Edleise. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros*. Ciclo Básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil Escola de Línguas

### **Bibliografía:**

Amorós-Negre, C., García-Molins, Á. L., & Zimmermann, K. (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Onomázein*, (NE III), 1-15.

Angelucci, T. C. e E Pozzo M. I. (2018). O idioma português na universidade pública Argentina: modalidades e tendências. *Afluente*, 3, pp. 8-27

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford university press.

Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1-47.

Candlin, C. N. (ed.), (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.

Cassany, D. (1999) Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia).

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conte, M.E. (1989). *La linguística testuale*. Campi dil sapere/Feltrinelli

De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). London: Longman.

de Souza, L. M. T. M., e Mario, L. (2011). “Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação”. in: MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores), *Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial

Dell'Isola, R. L. P. (1997). Aprendendo português no Brasil: o comunicativo e o estrutural nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, 17(21), 99-113.

Diniz, Leandro Rodrigues Alves. (2008). Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Doctoral Dissertation. Campinas, SP : [s.n.].

Dolz-Mestre, J., e Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.

Franzoni P. (1999). Situación actual de la enseñanza del portugués. Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. *Lenguas y Educación Formal*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística

Freire, P. (2012a) [1970] *Pedagogia do oprimido*. Madrid: Siglo XX

Freire, P. (2012b) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI

Freire, P. (2014) [1998] *Pedagogía de la autonomía*. Educación, 5(1), 67-74.

Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In: J. Lyons (edit), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140-165.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In: Pride, J.B.y Holmes, J. (eds): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-93.

Leffa, V. (1983). Metodologia do ensino de línguas In: Bohn H. I; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 211-236.

Leffa, V. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, 20(2), 389-411.

Littlewood, W., William, L., & Swan, M. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge university press.

Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Miranda, F. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *Revista EntreLínguas*, 1(2): 291-310.

- Mattos, A. M. D. A., e Valério, K. M. (2010). Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10, 135-158.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Cabrera, J.C. (2006). *De Babel a Pentecostés: Manifiesto Plurilingüista*. Barcelona: Horsori Editorial
- Norton, B. (2007). Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 6-15. Disponible em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>.
- Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press
- Puren, C. (2012). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional”. *Enunciación*, 5(17), 155-160.
- Ramos, A. G., & Marchesan, M. T. N. (2013). O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 12(2).
- Richards, J y Rodgers, T. (1998) [1986]. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (José M. Castrillo, trad.). Madrid: Cambridge University Press.
- Rubio Scola, V. I. (2017). Representaciones sociolingüísticas del portugués y del español como lenguas extranjeras en materiales didácticos de la escuela media en Argentina y Brasil. Disponible em: [http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/15961/Comunicacion\\_ClaGlo3\\_Rubio%20Scola.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/15961/Comunicacion_ClaGlo3_Rubio%20Scola.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Santos, B. D. S. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (5), 177-188.
- Sardinha, P. M. M. (2018). Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, 20, 01-17.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative language teaching. *Theory into practice*, 26(4), 235-242.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Discourse and communication*. Berlin: W. de Grueter.
- Van Ek, J. A. (1975). *The threshold-level*. Council of Europe: Pergamon Press.
- Volóshinov, V. N. ([1929] 2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Prólogo e Tradução de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (ed) (2017) *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Sede Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1972). *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses*. Spons Agency Council of Europe, Strasbourg (France). Paper presented at the International Congress of Applied Linguistics (3rd, Copenhagen, Denmark, August 1972)



## Una propuesta para el abordaje del diálogo intercultural en el nivel superior

**Rita Achineli**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)<sup>1</sup>  
[ritaachinelli@hotmail.com](mailto:ritaachinelli@hotmail.com)

**Renata Bacalini**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)  
[renatabacalini@yahoo.com.ar](mailto:renatabacalini@yahoo.com.ar)

**María Alejandra Bosco**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)  
[malejandrabosco@gmail.com](mailto:malejandrabosco@gmail.com)

**Marcela Alejandra Giauque**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)  
[marcelagiauque@gmail.com](mailto:marcelagiauque@gmail.com)

**Yamila Serb**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)  
[yam.serb@gmail.com](mailto:yam.serb@gmail.com)

**María Florencia Zapata**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)  
[tradmfzapata@gmail.com](mailto:tradmfzapata@gmail.com)

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar la propuesta del taller “El abordaje del diálogo intercultural en el aula. Estrategias y recursos” que se implementó en el contexto del IV Encuentro de la Red Internacional de Docentes Investigadores de las Artes y las Culturas, llevado a cabo los días 14, 15 y 16 de noviembre del 2022 en la Facultad de Humanidades y Artes de la ciudad de Rosario. En el taller se trabajan diversas estrategias y recursos que se pueden implementar en la educación superior para fomentar un diálogo intercultural en el aula y así evitar perpetuar prácticas racistas y discriminatorias. La propuesta surge del trabajo realizado en la cátedra “Cultura Lusófona Comparada I”, disciplina obligatoria de las carreras de Portugués (profesorado, licenciatura y traductorado), donde la perspectiva de la pedagogía intercultural es uno de los ejes centrales que recorre todo el programa de la materia. Con el fin de poner en práctica una

---

<sup>1</sup> El grupo de trabajo está compuesto por docentes (Rita Achinelli y Renata Bacalini), ayudantes (Luisina Adil) y estudiantes (María Alejandra Bosco, Marcela Alejandra, Yamila Serb y María Florencia Zapata) de la cátedra “Cultura Lusófona Comparada I” de las carreras de Portugués de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR).

perspectiva de interculturalidad crítica (Walsh, 2010), el taller funciona como una estrategia para propiciar el diálogo intercultural en el espacio áulico y para reflexionar sobre nuestro papel como profesores en la construcción de un conocimiento crítico y situado.

**Palabras clave:** educación intercultural, pedagogía intercultural, culturas, educación superior.

## Introducción

El escenario actual torna evidente la necesidad de una propuesta de taller que aborde la interculturalidad crítica y el diálogo intercultural en el aula. Los diversos espacios que componen la educación superior y la formación de formadores son ámbitos propicios para debatir y analizar los conflictos sociales, políticos y culturales vinculados a la lucha por el poder simbólico y real, en clave intercultural.

Los conflictos bélicos, la desinformación presente en los medios de comunicación, los efectos de la pandemia, los desarrollos tecnológicos permanentes, los avances de grupos radicales, entre otros fenómenos que afectan a las sociedades a nivel global, nos llevan a reflexionar sobre la relevancia que tiene el espacio áulico para generar de manera constante el diálogo, el intercambio de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico.

En la coyuntura particular de la Argentina, vemos cómo el concepto de “la grieta” se ha constituido como un discurso predominante en los medios de comunicación, la política y la sociedad. El mismo presenta y crea el imaginario simbólico de la división y la lucha entre un ellos y un nosotros que puede alternarse según quién esté del lado de la grieta, pero sin un afán por reflexionar o debatir sobre las diversidades. En estos momentos donde crecen los discursos de odio, racistas, xenófobos y discriminatorios que promueven la negación y eliminación del otro, es central volver a discutir y trabajar para sostener una propuesta de interculturalidad crítica.

Sabemos que las instituciones educativas son espacios propicios para continuar el debate, son lugares para producir un pensamiento crítico y situado que permita reflexionar sobre las causas que llevaron a perpetuar sistemas y relaciones de poder donde no se modifica el rol que les toca a los sectores menos favorecidos ni se alteran los espacios de poder.

Igualmente, somos conscientes de que el concepto de interculturalidad está vigente desde hace más de 40 años como un paradigma central de las políticas públicas y educativas y nos enfrentamos a un contexto donde cada vez se teoriza más sobre el concepto de interculturalidad, se analizan con más profundidad las prácticas interculturales; pero, las diferencias en las relaciones de poder persisten y la desigualdad social continúa siendo una de las mayores problemáticas en casi todas las sociedades.

Por ese motivo, es importante conocer que, en muchas ocasiones, especialmente cuando existió un uso estatal del concepto de educación intercultural, se aplicaron políticas que procuraron un asimilacionismo cultural pensando en la aplicación funcional del concepto de interculturalidad. Según Walsh (2010), esta es una perspectiva que se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales para incluirlas al interior de la estructura social establecida para que el reconocimiento y el respeto a la diversidad se conviertan en una nueva estrategia de dominación para conservar la estabilidad social.

A su vez, hay que tener en cuenta que, tal como afirma Tubino (2002), si bien existe una ampliación en el acceso social al sistema educativo, todavía falta mucho trabajo en términos de equidad (p. 5). Estos son los desafíos a los que nos enfrentamos hoy y a los que intentaremos dar una respuesta a través de diversas prácticas vinculadas a una



pedagogía intercultural.

Dentro de la perspectiva de la educación intercultural, también Candau y Russo (2010) remarcan los problemas actuales de su práctica, al afirmar que está orientada a determinados grupos étnicos, pero no se incorpora en los procesos educativos destinados a toda la población (p. 163). Por lo general, se aborda una macro interculturalidad que se corresponde al ámbito de las estructuras sociales y simbólicas y no una micro interculturalidad, referida a las relaciones interpersonales.

Es por ello que en el taller nos proponemos pensar en las posibilidades que tenemos cada día que entramos a un aula de perpetuar un sistema opresor o propiciar el pensamiento crítico, en palabras de Freire (2003): “la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora” (p. 74).

102

### **¿Desde dónde nos posicionamos?**

Frente a la pluralidad semántica del concepto de interculturalidad, que conlleva a diversas prácticas y formas de abordarlas en el espacio áulico, nos vemos en la necesidad de expresar desde dónde trabajamos la interculturalidad.

Dietz (2017), al analizar el uso del concepto en las ciencias sociales, clasifica su abordaje en relación a tres ejes: la interculturalidad como concepto descriptivo o prescriptivo, una noción de cultura estática o dinámica, una aplicación funcionalista o crítica del concepto (p. 192). En este trabajo vamos a posicionarnos desde una perspectiva prescriptiva y crítica que piensa a la cultura como una noción dinámica.

Usar la interculturalidad de una manera prescriptiva implica promover un programa para transformar la naturaleza de las relaciones sociales y así “alterar las percepciones de la mayoría y promover procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente” (Dietz, 2017, p. 193). El objetivo es lograr que las sociedades sean conscientes de sus diversidades internas y relaciones asimétricas para modificar ese paradigma y posibilitar la generación de sociedades más inclusivas.

En los últimos años, se ha puesto en cuestión el concepto de cultura con propuestas para re significarlo o para pensar nuevos términos que puedan englobar la complejidad del mismo como el de configuraciones culturales (Grimson, 2011) o lo cultural (Appadurai, 2001, Clifford, 1995). Por lo tanto, en la actualidad, el concepto de interculturalidad se basa en la idea de una cultura híbrida, en constante cambio y dependiente del contexto. Esto se debe a que no podemos ver simplemente un espacio vacío “entre culturas”, sino que debemos entenderlo como una compleja interacción de procesos culturales que van desde la autoadcripción hasta la adcripción externa, que ocurren tanto dentro de una cultura como entre diferentes culturas (Diez, 2017, p. 194). A su vez, trabajando desde la perspectiva teórica de los estudios culturales, pensamos la cultura desde su vínculo con el poder, debido a que la cultura como poder y el poder como cultura derivan en la coproducción entre lo cultural y lo político. Entonces la cultura se vincula a las luchas hegemónicas o con las luchas de producir significados” (Restrepo, 2015, p. 78).

Finalmente, queremos esbozar que nos posicionamos desde una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), una perspectiva que parte de considerar el problema estructural, colonial y racial de las sociedades latinoamericanas. En términos de Quijano (2000), la colonialidad comprende la creación de una jerarquía racializada que tiene en el ápice de la misma al colonizador blanco y europeo (colonialidad del poder), deshumaniza a las otras razas (colonialidad del ser) e incluye una perspectiva hegemónica de conocimiento eurocéntrica (colonialidad del saber). La interculturalidad, en su concepción crítica, se define como una herramienta, un proceso que se construye desde la gente (desde abajo) para cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2007, 2008, 2010). Esta perspectiva se propone re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencia. Comprende al proyecto de la decolonialidad, ya que tienen como objetivo modificar los dispositivos de poder al construir relaciones (de saber, poder y ser) radicalmente distintas.

Por ese motivo, se propone como proyecto político-social para la transformación estructural y socio-histórica. Tiene sus bases en la pedagogía crítica (Freire, 2001) para pensar a través de (con) sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir (Walsh, 2010, p. 25) ya que no se tiene como objetivo incluir los conocimientos de los grupos sociales relegados en el conocimiento hegemónico y dominante, sino intervenir, cuestionarlo. La interculturalidad crítica se vuelve necesaria en los espacios donde la excusión y la desigualdad se ven fortalecida por las coyunturas, donde la dominación de una cultura sobre el otra es histórica, ya que “el paradigma intercultural sostiene que, en la actualidad, las diferencias no son concebidas como simples ‘diferencias’ sino que, por lo general, estas resultan ser siempre inscriptas en marcos jerárquicos de dominación cultural” (Vich, 2014, p. 270).

### **Educación y pedagogía intercultural**

Para pensar en el sintagma *educación intercultural* primero debemos contextualizarlo, ya que no sólo implica y contiene la problemática de los diversos usos del concepto interculturalidad, sino que, además, el propio sintagma es diverso y cambiante según el espacio donde es utilizado.

En este trabajo remitimos al contexto latinoamericano y más específicamente al argentino, donde la educación intercultural es una herramienta para “empoderar distintivamente a estudiantes que forman una minoría y que suelen encontrarse en ambientes escolares racializados, post-segregacionales y/o poscoloniales” (Diez, 2017, p. 197) y es por ello que los agentes centrales donde recayeron las políticas públicas de educación intercultural fueron diversos pueblos indígenas que tuvieron como consecuencia la creación de la “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB) donde se redefinen los nexos entre el Estado y los pueblos indígenas.

Walsh (2010) traza la evolución del concepto interculturalidad en el campo de la educación y la divide en tres momentos: la educación intercultural bilingüe (EIB), las reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes del siglo XXI. La EIB se pone en práctica como políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas,

ONG y el estado desde los 80 para establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad (debido a que con anterioridad se utilizaba el sintagma *Educación bilingüe bicultural*). En los años 90 acontecieron reformas educativas en relación a las reformas constitucionales que reconocieron el carácter multiétnico y pluricultural de la población. Las políticas educativas emergentes del siglo XXI se generaron por la necesidad de inclusión de individuos de grupos históricamente excluidos.

Frente a la asociación que existe en la actualidad en el contexto de América Latina entre educación intercultural y una visión funcional del concepto, destacándose las políticas públicas que generaron una EIB, nos parece más apropiado y a la vez abarcador utilizar el sintagma *pedagogía intercultural*. Además, es importante pensar en el uso de la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica, es por ello que hablar de pedagogía intercultural implica ir más allá del sistema educativo, del eje enseñanza-aprendizaje, y pensarla como una práctica sociopolítica que busca cuestionar “la radicalización, subalternación, inferiorización y sus patrones de poder” (Walsh, 2009, p. 13).

La iniciativa del taller “Una propuesta para el abordaje del diálogo intercultural en la universidad” se lleva a cabo con el objetivo de poder pensar en la necesidad y la relevancia de fomentar que todos los espacios y todas las cátedras del sistema educativo compartan y planifiquen las clases considerando una pedagogía intercultural, por ese motivo presentamos diversas estrategias y recursos que se pueden implementar en la educación superior para fomentar un diálogo intercultural en el aula.

Una pedagogía intercultural implica tener en cuenta la relevancia de que la otredad deje de ser vista como un problema, para de ese modo desarticular los estereotipos históricos sobre el otro. Más específicamente, lo que se pretende es no empezar a reducir o resignificar las desigualdades socioeconómicas como meras diferencias culturales. Para ello, es importante poder descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos a partir del vínculo con los movimientos sociales subalternos.

Pensar en una pedagogía intercultural es pensar sus vínculos con la pedagogía decolonial y su “proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial” (Walsh, 2009, p. 14) y la pedagogía crítica (Fanon, 2009; Freire, 2001, 2003) que piensa al acto de educar y de educarse como acto político y pretende construir sujetos cuestionadores con la responsabilidad de pensar críticamente.

En vistas de esta perspectiva teórica es que, a lo largo de la jornada, presentamos algunas propuestas para propiciar el diálogo intercultural en el espacio de las aulas universitarias, focalizándonos en las carreras de formación docente y en la formación de formadores, para otorgar derechos en sociedades donde hay desigualdades y asimetrías históricamente arraigadas.

### **Implementación del taller**

El taller “El abordaje del diálogo intercultural en el aula. Estrategias y recursos” representa una propuesta didáctica que surge en el contexto de la cátedra de Cultura

Lusófona Comparada I, disciplina obligatoria de las carreras de portugués (profesorado, licenciatura u traductorado), (FHyA, UNR). Lo planificamos y organizamos a partir de un grupo de trabajo compuesto por docentes, ayudantes y estudiantes de la materia. Nuestra finalidad es llevar a la práctica la perspectiva teórica que se presenta en el cursado, centrándonos particularmente en el concepto de pedagogía intercultural.

El seminario inicia mediante una actividad disparadora. En esta ocasión se planifica la creación colectiva de una obra de arte, así cada participante podrá experimentar una primera aproximación al concepto de interculturalidad. Esta dinámica propicia el desempeño activo de los integrantes, el pensamiento crítico y una comprensión del diálogo intercultural, y el reconocimiento de las diferencias como condición necesaria para la construcción de una identidad plural.

La actividad del cuadro es abordada a través de una breve introducción para que su desarrollo sea construido gradualmente, sin adelantar demasiados detalles sobre el resultado final. De este modo, buscamos generar un efecto paulatino en la reacción de los participantes y promover el conocimiento a través de la interacción y la participación activa. Cada integrante deberá seleccionar un color de pintura acrílica e imprimir una forma sobre un bastidor. Estas marcas quedarán esparcidas por la superficie donde podrán realizar la intervención las veces que consideren. Una vez terminada esa primera parte, pasamos por el el bastidor un escurridor. Cada marca se unirá al resto representando un todo final. En ese momento, introducimos el marco teórico partiendo del concepto de cultura y sus implicancias: “Pues no existe una cultura pura, porque su misma concepción fue de manera híbrida. Es decir, se han cruzado diferentes especies en el Paleolítico, así como diferentes Estados en la Época Clásica, resultando en el transcurso de la historia lo que hoy conocemos” (Restrepo, 2015, p. 94).



Fotos tomadas el día del encuentro.

Para dar cuenta del concepto de interculturalidad y el diálogo intercultural en educación superior, proponemos diferentes dinámicas. En el salón colocamos diversas frases vinculadas a las referidas nociones teóricas. Estos enunciados son centrales para debatir, reflexionar y pensar en la importancia que tiene la puesta en práctica de proyectos que se enfoquen desde la óptica de la interculturalidad crítica y la educación intercultural; por otro lado, se generarán dispositivos artísticos que queden como material de trabajo para futuros encuentros.

Luego, solicitamos a los asistentes que formen duplas, cada una recibe una cartulina que incluye una los fragmentos dispuestos en el salón. Los participantes realizan una representación artística para representar estas frases. Previamente, deberán reflexionar, debatir y acordar entre los integrantes del grupo sobre el modo en que interpretan el fragmento asignado. Concluido esto, realizarán un producto artístico que simbolice y problematice lo debatido y elaborado colectivamente. La intención de esta propuesta didáctica es cuestionar determinados presupuestos teóricos.



*Fotos tomadas el día del encuentro.*

En un tercer momento, abordamos la interculturalidad en contexto, por lo que rescatamos los conocimientos ancestrales, el cambio climático, la quema de los humedales y la violencia presente en la ciudad de Rosario a partir de las balaceras. La

idea parte de las movilizaciones que acontecieron en la ciudad para reclamar por las problemáticas mencionadas, y que culminaron en las pintadas de la expresión "plomo y humo" en espacios públicos de la ciudad. Como el taller se realizó en el contexto de un encuentro internacional, nos resultó significativo que se puedan comprender los debates interculturales presentes en el entramado local. Todo esto, a modo de situar a los visitantes en el imaginario social rosarino y que puedan expandir su mirada más allá de lo tangible durante su experiencia en la urbe.



Imagen extraída del diario *La Capital* (8/8/2022).

La integración sensorial es un proceso que organiza mentalmente nuestras sensaciones y, a su vez, nos conduce a la interpretación de la información que recibimos de los sentidos. Esta actividad problematiza la relación entre cultura y contexto por medio de los significados atribuidos a diferentes motivaciones. Con los ojos vendados los grupos fueron orientados hacia cuatro salas diferentes: en la primera sale los grupos se encontraron con sonidos de bosques en pleno incendio, acompañado de una ola de humo para simular las quemaduras de las islas que han afectado a los pobladores de Rosario y la región metropolitana en los últimos años. En la segunda sala se le aproximó a cada persona del grupo un frasco con agua caliente e inmediatamente un material congelado para que pudieran evidenciar los efectos del cambio climático. En la tercera sala se reprodujo un audio de balaceras, problematizando la situación que aqueja a los diferentes barrios de la urbe. Finalmente, en la última sala se presentaron muestras de aromas y audios reproduciendo sonidos de áreas boscosas y contextos de plazas urbanas para representar a nivel olfativo y auditivo la bondad de los espacios naturales municipales y su entorno.

Una vez que finalizó la percepción sensorial al pasar por las cuatro salas, nos reunimos con los participantes para debatir y analizar aquello que percibieron y las interpretaciones atribuidas a dichas experiencias. Concluimos debatiendo sobre cuán vinculada, y condicionada, está nuestra percepción del mundo por los estímulos sensoriales del contexto en el que vivimos.

Como cierre del taller optamos por adaptar una técnica que suele implementarse en el

ámbito de los talleres como actividad de presentación, para romper el hielo y simbolizar lazos de unión, de trabajo en red y de conexión entre los asistentes. Esta dinámica de grupo consiste en construir una “telaraña” con ovillos de lana, en donde todos los participantes forman un círculo y quien coordina el ejercicio le pide a una persona que tome el ovillo de lana y se presente. En el caso de nuestro taller el pedido fue que respondan la pregunta *¿Quién soy yo y quién es el otro para mí?* y que luego le tiren el ovillo a alguien más hasta que todos los participantes del taller respondan la pregunta y se hayan conectado por medio de los hilos para formar la representación de una telaraña o una red donde todos están interconectados y si alguna persona desea moverse a otro sitio no lo podría hacer sin que el resto no tenga que cambiar su postura.

En el caso de querer desarmar esa telaraña, quien coordine la actividad puede realizar otra pregunta y comenzar la ronda de respuestas y de devolución del ovillo del último participante al primero.



*Foto tomada el día del encuentro.*

## **Conclusiones**

Planteamos estas breves intervenciones en el aula como un elemento más para luchar por lo que realmente importa, modificar y redireccionar las políticas de la cultura. No perdemos de vista la importancia de la configuración de las subjetividades presente en el enfoque intercultural que nos permite formular el siguiente interrogante: ¿Cómo entender y hacer en el mundo, desde cada identidad presente procurando la democratización de la cultura en los espacios áulicos, priorizando prácticas didácticas que comprometan los sentidos, apelando a la creación de nuevas ideas y pensamientos en cada práctica realizada de forma colectiva y sobre todo solidaria con los soportes teóricos y las prácticas culturales vehiculizadas en el taller?

## **Referencias bibliográficas**

Appadurai, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. México, Ediciones Trilce-FCE.

- Candau, Vera Maria Ferrão, & Russo, Kelly. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI editores.
- Quijano, A. (2000) Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla. Views from South*, Durham, N.C., 1, (3), 533-580.
- Restrepo, E. (2015). Diversidad, interculturalidad e identidades. En Troncoso, Maria Elena. *Cultura pública y creativa. Ideas y procesos*. Ministerio de Cultura de la Nación.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Revista Ámbito de Encuentros*, 7 (1), 9-30.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En: Fuller, Norma (ed.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.
- Vich, V. (2014). *Desculturalizar la gestión cultural: La gestión cultural como forma de acción política*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, Catherine. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 19, (48), 25-35.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Patricia Melgarejo (comp). Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, Jorge, Tapia, Luis y. *Construyendo Interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello.





CONEXIÓN  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas  
N°18. Rosario. Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X  
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## **El rol del maestro coformador en las escuelas primarias, en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores**

**María Teresa Armas**

Universidad del Salvador  
[armasmariateresa@gmail.com](mailto:armasmariateresa@gmail.com)

### **Resumen**

El objetivo general de este artículo es caracterizar el rol del maestro coformador de las escuelas primarias, docente que participa en la formación de los futuros maestros del sistema educativo. Con respecto a su rol, hay que relevar el lugar de las prácticas de la enseñanza desde el surgimiento de las escuelas normales hasta la actualidad.

Se analizaron las características particulares de los distintos actores intervinientes en el proceso de las prácticas de la enseñanza y se referenció el concepto de *práctica de la enseñanza* en su evolución histórica, relacionada con los cambios producidos en la formación docente a nivel nacional. Con relación a este aspecto, se analizaron los documentos –leyes, circulares y resoluciones– que fundamentaron dichos cambios.

Si bien las prácticas han representado siempre para los estudiantes una de las etapas más significativas de su carrera, generalmente no se ha tenido en cuenta el rol importante que cumple en este proceso el maestro que recibe practicantes en sus aulas, denominado actualmente coformador.

**Palabras clave:** maestro coformador, prácticas de la enseñanza, profesorado de nivel primario, formación docente.

## **Introducción**

En el campo de la docencia es sabido que las prácticas de la enseñanza siempre han representado para los estudiantes, profesores y maestros de grado, una de las etapas más significativas de la carrera docente. Sin embargo, muchas veces no se ha tenido en cuenta el rol protagónico que cumple en este proceso el maestro que recibe practicantes en sus aulas.

En este proceso intervienen distintos autores y organizaciones. Además, las instituciones que de modo directo están involucradas: los institutos superiores de formación docente y las escuelas asociadas. Con respecto al trayecto de las prácticas se analizó el mismo en la Ciudad de Buenos Aires.

Los materiales curriculares fueron la fuente de información, como así también distintos documentos, leyes y resoluciones. Por otro lado, en esta investigación se destaca como insumo para la consulta la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007, cuyos Lineamientos fortalecieron los saberes acerca de las prácticas de la enseñanza.

Finalmente, con el objeto de conocer y comprender los significados de las prácticas de la enseñanza en distintas etapas, se apeló a la experiencia de docentes del nivel que cursaron la formación docente con distintos planes de estudio y que se desempeñaron como maestros coformadores.

## **Fundamentación teórica**

En nuestro país, la relación entre las instituciones formadoras y las escuelas destino no está reglamentada; en la mayoría de los casos media solo un acuerdo de voluntades que depende en gran medida del maestro que decide tener en su espacio un docente en formación. También se advierte que el docente de la escuela que recibe practicantes no recibe reconocimiento alguno, ni por parte del Ministerio de Educación, ni por parte de las instituciones formadoras.

Frente a la situación del maestro que recibe practicantes, nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Qué rol asume el maestro coformador con relación a la formación de los practicantes?

¿Qué reconocimiento tiene el maestro coformador en la Ciudad de Buenos Aires?

¿De qué modo influyen en los procesos de formación, los vínculos entre el maestro coformador y los practicantes?

¿Cuál es el rol y cuáles son las tareas de los profesores de práctica en las escuelas destino?

Apelando al recorrido histórico nos remontamos al año 1870, año de la creación de la Escuela Normal de Paraná, primera escuela normal en la República Argentina. En ese contexto histórico, los docentes de este país se formaban para ser maestros en el nivel medio del sistema educativo. Según los registros consultados las prácticas de la enseñanza tenían distinta duración, una hora o media hora en los distintos grados del

Departamento de Aplicación. En esta etapa, la organización de las prácticas daba cuenta de una lógica deductiva, ya que primero se realizaban los ensayos que eran instancias de aplicación de lo aprendido, y posteriormente, el practicante quedaba a cargo de grupo clase de manera estable. (Diker y Terigi, 1994, p. 74)

El maestro coformador recibía estudiantes practicantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales y su labor era relevante para orientar a los futuros docentes en su paso por la escuela primaria (González Rivero, 1972, p. 71). Los maestros de grado del Departamento de Aplicación mostraban a los futuros docentes cómo se debía enseñar, daban los temas, revisaban los planes, observaban el desarrollo de las clases y también evaluaban a los practicantes. Esto refleja la coherencia entre la práctica desarrollada y la práctica demandada.

La vieja escuela normal formaba a través de prácticas repetitivas y rutinarias no cuestionadas; existía la convicción de que de ese modo se preparaba para la función docente. En este marco, los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales eran ámbitos privilegiados de aprendizaje para los futuros docentes. Estos espacios con seis grados, en realidad siete y en algunos casos ocho, nacieron como anexos a las Escuelas Normales y desde su creación se consideraban modelos de escuelas primarias.

Davini sostiene que, en la matriz histórica de la escuela normal ese maestro representa una formación de carácter instrumental ligada al “saber hacer” y al manejo de materiales y rutinas escolares; y el pensamiento normalizador de esta institución colaboró con la tendencia a manejarse a través de modelos a los cuales los sujetos debían adaptarse (Davini, 1995, p. 26). Esta pedagoga considera que, de estos maestros coformadores emerge un discurso prescriptivo que indica lo que el docente debe ser: un modelo, un ejemplo, un símbolo ligado a una formación instrumental encaminada al “saber hacer” y al manejo de materiales y rutinas escolares (Davini, 1995, p. 26).

Es importante considerar que los modelos que organizan las prácticas de la enseñanza en la formación inicial han variado a través del tiempo y difieren en cuanto al papel que le otorgan a los distintos actores que participan en el trayecto de las prácticas de la enseñanza. Este modelo del magisterio normal nacional estaba centrado en la institución receptora, es decir, en la escuela primaria. En este caso, la profesora de la escuela normal de la cátedra de didáctica llevaba a los alumnos de quinto año a practicar en el Departamento de Aplicación y el papel destacado le correspondía a la maestra del grado que recibía practicantes. El maestro coformador orientaba en la planificación de las clases porque conocía al grupo escolar y conversaba con los practicantes sobre algunas problemáticas que podrían surgir en el período de prácticas. Es importante destacar que este docente ofrecía su espacio para cumplimentar la experiencia de formación de los futuros maestros.

Las escuelas normales otorgaban total responsabilidad sobre los practicantes a los maestros de la escuela primaria, quienes se encargaban de guiarlos, certificar su asistencia y evaluar su desempeño.

A partir de 1970 cambia sustancialmente la situación, ya que la formación docente pasa a dictarse en el nivel terciario de acuerdo con la Resolución N° 2321/70. Esta Resolución,

de acuerdo al Decreto N° 1301, aprueba con carácter experimental el plan de estudios de la carrera de Profesorado de Nivel Elemental con una duración de dos años académicos incluyendo un cuatrimestre de práctica en forma de residencia en una escuela primaria. Esto implicaba para el futuro docente la obligación de permanecer cuatro meses durante un turno completo en uno o más establecimientos educativos en horario diferente al cumplido en el Instituto Formador.

Por lo tanto, a partir de este momento las prácticas de la enseñanza cambian, se resignifican. Además, se implementan las prácticas de ensayo que son el primer acercamiento del alumno al aula. Estas prácticas tienen lugar una vez finalizadas las observaciones, es decir, cuando los practicantes comienzan el trabajo específico de enseñanza en el aula frente al grado. Se puede decir que, en este momento, se inicia formalmente el período de práctica.

Cabe destacar que, a partir de la Resolución N° 2321/70, la enseñanza durante el período de residencia se realizaba bajo la supervisión del profesor de la asignatura en forma conjunta con el docente del nivel primario, es decir, el maestro coformador. Es así que, el maestro coformador a partir de esta nueva etapa tiene la responsabilidad de asistir directamente al futuro docente durante la residencia y su labor adopta un esfuerzo adicional que le permitirá al potencial docente su inserción en el mundo laboral.

También debemos mencionar la Circular N° 68/77 de la ANEMS que, de acuerdo a la Resolución N° 287/73, establece que la Observación en las respectivas áreas será dirigida por los profesores de las materias de “desarrollo del currículum”. Además, agrega que estas observaciones se deben cumplir en el Departamento de Aplicación.

Es así que, en el Anexo 1 de la Circular N° 68/72, se establece que en los Profesorados de Enseñanza Primaria funcionará un Departamento cuya jefatura la ejercerá el Profesor de Práctica y Residencia y que estará integrado por los profesores de las disciplinas curriculares, el profesor de Conducción del Aprendizaje y el Regente del Departamento de Aplicación. De este modo, al entrar nuevos actores en el trayecto de la práctica de la enseñanza, paulatinamente el maestro coformador va perdiendo protagonismo. Lamentablemente, a pesar de los cambios producidos desde la creación de la escuela normal de Paraná hasta nuestros días, la figura del maestro coformador no está valorizada.

No debemos dejar de lado la importancia y relevancia de esta figura que, ejerciendo el rol de coformador, aplica todas las técnicas instrumentales como medio de evaluar los aprendizajes de sus alumnos; y motivado por el furor planificador se posiciona con el mito de la previsibilidad, que se alcanza a través de una eficiente definición de los medios y del control de las respectivas etapas y eso se lo transmite a los practicantes en el transcurso del proceso (Davini, 1995, p. 38).

En este cambio de escenario donde estaban los coformadores y los profesores de práctica, aparecieron diferentes criterios para evaluar las planificaciones y las posibles intervenciones críticas. Esta situación produjo en algunas ocasiones una falta de encuentro entre los coformadores y los profesores de práctica que, posteriormente incidieron en el desempeño de los docentes (Davini, 1998, p. 14).

En los Documentos consultados, nada se dice acerca del rol del coformador en el magisterio tradicional, pero se reconoce que este maestro siempre organizó sus clases de acuerdo con los enfoques didácticos del momento y las planificaciones presentadas por los practicantes siempre debían seguir estas consideraciones. Es recién en los Lineamientos Curriculares del año 2007 que aparece referenciada la figura del maestro coformador.

### **Algunos avances en el rol del maestro coformador y su aporte en el proceso de la práctica**

El maestro coformador tiene que crear situaciones para que los alumnos puedan avanzar en su proceso de formación, pero es muy diferente ese rol en el magisterio tradicional y en los procesos de práctica desarrollados a partir de la tercerización de la formación docente.

Se advierte que a partir de la implementación de la etapa de residencia, si bien cada estudiante cuenta con el acompañamiento de su profesor de práctica, el docente coformador, al estar con ese practicante un tiempo más prolongado, lo observa, acompaña y guía diariamente en su desempeño en el aula. Souto sostiene que los docentes coformadores acompañan a los practicantes en las planificaciones, en las devoluciones y en el dictado de las respectivas clases (Souto, 2011, p. 26).

Este docente coformador orienta las actividades de los futuros docentes, porque conoce al grupo de alumnos y puede proponer cambios que se traducen en soluciones. De este modo, se vuelve un compañero de ruta para el practicante, porque comparte con él diferentes momentos y distintas situaciones cotidianas.

Posteriormente, en el Diseño Curricular del año 2001, se revaloriza el trayecto de las prácticas de la enseñanza y adquiere protagonismo el docente coformador. La extensión de la duración del campo de las prácticas, desde la implementación del plan de estudios 270/1, permitió construir una experiencia de gestión de articulación y vínculos entre los institutos formadores y las escuelas destinadas a las prácticas de la enseñanza; ya que, al extender la duración del trayecto, se amplió la necesidad de articular con más escuelas primarias.

Este cambio de planes de estudio estuvo respaldado por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente del Ministerio de Educación, los que reconocen la figura del maestro coformador y lo denominan maestro orientador, estableciendo que su presencia en este proceso no solo permitirá afianzar la formación en las prácticas y residencia; sino que apoyará la realización de experiencias docentes facilitadoras del desarrollo profesional de los docentes.

Estos Lineamientos señalan como las funciones más importantes de este docente, las de favorecer el aprendizaje del rol, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del instituto formador nuevas experiencias y sistematizar criterios para analizar la propia práctica.

Las tareas más importantes consignadas en los Lineamientos que deben asumir los

coformadores en el proceso de las prácticas son:

- Orientar y acompañar las actividades de los practicantes y residentes
- Participar de la evaluación del desempeño de los practicantes y residentes en conjunción con el profesor de práctica
- Organizar y adecuar la tarea en el contexto del aula y con relación a la dinámica de la institución
- Participar de reuniones con los distintos autores institucionales
- Acompañar diferentes procesos formativos que se realicen fuera del contexto del aula

Asimismo, se considera posible, organizar la modalidad de trabajo de los docentes coformadores en tres grandes grupos, teniendo en cuenta los estilos y los ejes que se priorizan para realizar sus intervenciones e interactuar con los estudiantes.

Estos grupos son:

- a) **Habilitación:** la tarea central del coformador es abrir el aula para que los practicantes desarrollen en la misma sus actividades. En este sentido, la función normativa queda a cargo de los profesores de práctica. El coformador actúa como observador y administrador de los recursos necesarios, por ejemplo, suministrar los temas de clase, aprobar las planificaciones, etc. El eje de este momento es la dimensión administrativa.
- b) **Contención personal:** los coformadores brindan apoyo afectivo y contención emocional ante situaciones de estrés y conflictos que surgen a veces con los profesores de práctica o con los alumnos con relación a la gestión de clase. Estos coformadores apoyan ante las dificultades en el cumplimiento de los tiempos y plazos establecidos frente al dominio del grupo o también ante la inseguridad frente a los contenidos. El eje aquí es la dimensión personal de la práctica.
- c) **Formación:** El coformador se involucra en el proceso de formación en las prácticas; por eso, observa a los alumnos, le recomienda materiales y recursos en función de las características del grupo clase y del contexto. El eje acá es la dimensión pedagógica.

Cabe consignar que, si bien los Lineamientos Curriculares mencionados han constituido un marco regulatorio general para la organización del campo de las prácticas; estos mismos Documentos han advertido que, el vínculo entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas del nivel para el que se prepara a los estudiantes generalmente queda reducido a determinados períodos y al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos o proyectos compartidos entre ambas instituciones-.

Para el logro de estos objetivos estos Lineamientos consideraron necesario capacitar a todos los agentes intervinientes en el proceso de las prácticas, a efectos de conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los futuros

docentes

Este maestro coformador no es un orientador aislado, desarrolla un rol activo en la formación de los futuros docentes. Su tarea se juega en la complejidad de situaciones que ocurren en las instituciones educativas que surgen en el espacio de las prácticas como el ingreso de los estudiantes a la institución, el asesoramiento de estrategias y materiales, el acompañamiento en las clases. Su papel se constituye como un eslabón indiscutible del proceso formativo.

Es innegable que desarrolla un rol destacado en el proceso de las prácticas. Y, si bien el practicante cuenta con el acompañamiento del profesor del taller correspondiente, como así también con el profesor asesor del área; sin embargo, es el maestro del grado el que lo acompaña y guía en el desempeño diario de las distintas actividades planificadas, ya que conoce a los niños con los que los residentes realizan sus prácticas. Su rol se desenvuelve en un contacto fluido con los residentes: los orientan y realizan las críticas y la devolución pedagógica, llevan un registro de los futuros docentes, evalúan sus clases consignándolas en su planilla de control y en la planilla del residente.

Para Edelstein, el coformador es quién realiza el andamiaje y el traspaso de competencias al residente. Aporta la idea de acompañamiento como observación y registro atento que permite identificar la instancia en el momento necesario; de modo de no interferir en el proceso creativo de la práctica. (Edelstein, 1995, p. 47)

Perrenoud (2001) orienta el tema con relación a la inserción en la escuela destino. Denomina a estos docentes “profesores en terreno” y no los considera simplemente auxiliares dóciles de los formadores; sino que ellos deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implica estar asociados a los objetivos del proyecto de cátedra y además les adjudica la posibilidad de aportar su propio esfuerzo al mismo.

El coformador tiene a su cargo una tarea que muchas veces excede los horarios de dedicación formal a cada alumno. La recepción de los practicantes conlleva en muchas oportunidades a la interrupción de ciertos procesos de enseñanza; por eso a este docente hay que prepararlo para la tarea ya que, como plantea Sanjurjo, la sola presencia de un residente en el aula no garantiza la construcción del perfil profesional del coformador; por lo tanto, es necesario generar acciones de capacitación que involucren a este docente en forma sistemática (Sanjurjo, 2011, p. 10).

### **Metodología**

El diseño de esta investigación, privilegió en una primera etapa el análisis y estudio de los documentos curriculares, normativas y génesis histórica. Para el estudio de campo se planificó particular dedicación a la metodología cualitativa, ya que sus métodos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción del conocimiento (Filck, 2012, p. 201).

Por lo tanto, en este tipo de investigación es importante la selección de personas a entrevistar, ya que no se trata de obtener muestras al azar, sino que los casos importan por sí mismos, y se seleccionan con criterios deliberados e intencionales.

Se decidió la aplicación de entrevistas a docentes que recibieron practicantes de los

diferentes planes de estudio, con el objeto de conocer los significados que los sujetos implicados manifestaron en torno al proceso de las prácticas de la enseñanza.

De acuerdo con los enfoques metodológicos de la investigación, las técnicas de recolección de datos mediante las entrevistas se caracterizaron por considerar el conjunto de la realidad a investigar que hacen posible acceder a las formaciones discursivas vivas, concretas y espontáneas (Salinas Meruane, 2009).

Con respecto a los objetivos planteados, se realizaron entrevistas semiestructuradas a veinte docentes que recibieron practicantes de los diferentes planes de estudio, entrevistas que permitieron conocer y comprender los significados que los sujetos implicados manifestaron en torno del proceso de las prácticas de la enseñanza.

Las trayectorias educativas y laborales de los docentes entrevistados se desarrollaron a lo largo de los últimos sesenta años.

Las entrevistas realizadas permitieron conocer aspectos de la práctica docente y del rol del maestro coformador que fueron útiles para responder al propósito de la investigación, es decir, contribuir a la formación de los futuros docentes propiciando un cambio de actitud respecto a la tarea del docente coformador y una toma de conciencia sobre la necesidad de realizar nuevos aportes en relación a esa figura.

El proceso de sistematización de la información se realizó mediante tres momentos o fases, una primera fase de descripción y contextualización de datos y contenidos narrativos; la segunda fase consistió en el análisis de datos; y finalmente, la tercera, dio lugar a la sistematización de la información.

Es preciso consignar que no fue posible realizar las entrevistas en vivo, como se había planificado; como así también expresar una complejidad que se dio en el desarrollo del trabajo de campo que fue la relacionada con la disponibilidad dada la emergencia sanitaria vigente (2020), que decantó en una serie de medidas transitorias preventivas de carácter excepcional en materia educativa, social y económica en nuestro país y que impactaron especialmente en la tarea docente.

Los criterios con los cuales se seleccionaron los docentes a entrevistar fueron los siguientes: docentes de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires, en actividad y/o jubilados docentes de diferentes edades que se desempeñaron como maestros coformadores en los cuatro planes de estudio: Magisterio Normal Nacional, Plan 2321/70, PTFD de 1991 y Plan 2002. Del plan vigente en la actualidad, no fue posible entrevistar ningún docente ya que son pocos los egresados de este plan de estudios.

Las entrevistas estuvieron formadas por preguntas biográficas, preguntas relativas al conocimiento, preguntas de experiencia y preguntas de opinión.

Las entrevistas se organizaron en cinco apartados:

- 1.- Perfil de la persona entrevistada. Información respecto del nombre, la edad, la formación individual, el ejercicio y la antigüedad en la docencia.
- 2.- La formación en docencia: preguntas respecto de la formación de docentes de grado.
- 3.- Formación para la práctica docente: preguntas sobre la experiencia en la formación



para la enseñanza en el campo de las prácticas docentes.

4.- Experiencia como docente coformador: preguntas sobre experiencias personales en ese rol y respecto a la figura del practicante.

5.- Interrelación entre los actores intervinientes: preguntas sobre la percepción de las relaciones entre los diferentes actores institucionales.

## **Resultados**

Esta investigación pretendió aportar un análisis del rol del maestro coformador en el proceso de las prácticas de la enseñanza en los profesorados de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Mediante el análisis de las trayectorias de los docentes entrevistados, se descubrieron variaciones singulares y múltiples identidades que configuraron un modo particular de ejercer la docencia.

De los datos obtenidos en el trabajo de campo se desprende que, generalmente estos futuros docentes realizan el proceso de las prácticas de la enseñanza sin contar con instancias de reflexión acerca de su rol y de sus intervenciones. Revisando las problemáticas, identificamos en el discurso pedagógico de esos docentes de diferentes planes de estudio que, se observa la necesidad de un trabajo que articule las tareas que desarrollan los institutos formadores con las escuelas asociadas. Si bien esta cuestión está explicitada en el plan de estudios, se genera una tensión en la que la responsabilidad de la articulación se transfiere a los institutos formadores y queda en manos de esas instituciones organizar espacios colectivos de trabajo por fuera de la carga horaria de los docentes involucrados en el proceso.

Por otra parte, es necesario considerar, que el rol de los maestros coformadores ha variado a lo largo del tiempo. En Argentina, a fines del siglo XIX, la escuela normal otorgaba total responsabilidad sobre la formación en las prácticas a los maestros de las escuelas primarias, quienes se ocupaban de guiar, certificar su asistencia y evaluar el desempeño de los aspirantes a la profesión docente. Este maestro que recibía practicantes en sus aulas era una figura digna de imitar.

Esto era posible porque las escuelas normales contaban con un Departamento de Aplicación, una escuela modelo en la que se realizaban las prácticas.

En 1970, cuando se terceriza la formación docente, aparece la figura del profesor de práctica y las prácticas no se limitan exclusivamente al ámbito de la escuela normal, sino que también comienzan a realizarse en escuelas primarias externas. Esta situación implicó la separación de la formación y la práctica docente en dos instituciones con objetivos diferenciados.

A partir de esta etapa, la evaluación del residente solo queda a cargo del maestro coformador en forma ocasional, a diferencia de lo que ocurría en la vieja escuela normal.

Posteriormente, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (InFOD), el coformador es definido como el docente que abre las clases para que los practicantes inscriban institucionalmente sus prácticas; tomando como objeto de conocimiento la

cotidiana necesidad escolar en todos sus planos, los distintos proyectos institucionales, las reuniones de padres, los recreos, los registros y toda la documentación que circula en la escuela.

En gran medida, la función del docente orientador ayuda a recuperar la enseñanza como “oficio” y como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte técnico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.

El InFod reitera la revalorización de esta figura como parte del andamiaje que hay que recuperar y expresa la necesidad de trabajar en conjunto con los institutos formadores para darle a este docente mayor participación en el acompañamiento, guía y evaluación de los residentes.

Ese nuevo posicionamiento, requiere de un maestro cuya voz sea fuertemente valorada en la institución, para que pueda realizar adecuadamente las propuestas de formación y también para poder solicitar determinadas condiciones para la práctica de la enseñanza.

### **Conclusión**

Como ha sido señalado, esta investigación pretendió aportar un análisis del rol del maestro coformador en el proceso de las prácticas de la enseñanza en los profesorados de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

En el desarrollo de la investigación, se analizaron los distintos formatos que adquirió el trayecto en los distintos proyectos educativos de los períodos seleccionados.

Mediante el análisis de las trayectorias de los docentes entrevistados, se describieron las variaciones singulares y las múltiples identidades que configuran un modo particular de ejercer la docencia

De los datos obtenidos, se desprendió que, generalmente estos futuros docentes realizan el proceso de las prácticas de enseñanza sin contar con instancias de reflexión y discusión acerca de su rol y de sus intervenciones.

Revisando las problemáticas, identificamos en el discurso de estos docentes de diferentes planes de estudio que, se observa la necesidad de un trabajo que articule la tarea que desarrollan los institutos formadores con las escuelas asociadas. Si bien esta cuestión está especificada en el plan de estudios, se genera una situación en la que la responsabilidad de la articulación se transfiere a los institutos formadores y queda en manos de las instituciones organizar espacios colectivos de trabajo por fuera de la carga horaria de los docentes implicados en ese proceso.

Por otra parte, es necesario considerar que, el rol de los maestros coformadores, como su participación en el proceso formativo, han variado a lo largo del tiempo.

En Argentina, a fines del siglo XIX, la escuela normal otorgaba total responsabilidad sobre la formación en las prácticas, a los maestros de la escuela primaria; quiénes se ocupaban de guiar, certificar su asistencia y evaluar el desempeño a los aspirantes a la profesión docente. Este maestro que recibía practicantes era una figura digna de imitar.

En 1970, cuando se terceriza la formación docente, aparece la figura del profesor de

práctica y las prácticas no se limitan exclusivamente al ámbito de la escuela normal, ya que también comienzan a realizarse en escuelas primarias externas. Esta situación implicó la separación de la formación y la práctica docente en instituciones con objetivos diferenciados,

Desde la tercerización, la participación del docente orientador dependió más de acuerdos institucionales y de los vínculos de los profesores de práctica con las escuelas asociadas. En algunas oportunidades, estos vínculos se transformaron en una relación compleja y los residentes se insertaban en ese espacio desaprovechando la relación asimétrica pero de enriquecimiento mutuo a través de proyectos compartidos con vistas a optimizar el proceso de las prácticas de los estudiantes.

La residencia es un camino que se recorre y se construye; y ese itinerario el residente no lo recorre solo, desarrolla sus prácticas junto a su profesor de práctica del instituto y el paso de este último por la vida del residente es relevante y significativa.

En esta formación, la transmisión es una de las ideas que la define, ya que no solo se transmiten tradiciones, normas, cultura; y el desafío del maestro coformador es aceptar que los residentes que reciben su legado, lo transformen y lo modifiquen.

Hassoun (1996) sostiene que “la transmisión lograda” ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar el pasado para reencontrarlo mejor. Al respecto este autor sostiene que todos somos portadores de su nombre y de una historia singular (biográfica) ubicada en la historia de su país, de una región, de una civilización y somos sus depositarios, sus transmisores y sus pasadores.

Por eso, el camino de cada residente no es igual al de otros residentes, ni tampoco igual al de su maestro coformador. El coformador en el trabajo de la transmisión pone en manos del residente las herramientas para forjar su futuro desarrollo profesional.

Es importante expresar, que a pesar de los cambios introducidos en el trayecto de las prácticas del año 2001 y los posteriores Lineamientos Curriculares del 2007, en la Ciudad de Buenos Aires no existe un reconocimiento explícito hacia la figura de ese maestro coformador, el que siempre actúa en el marco de acuerdos personales y/o institucionales.

Para cambiar la mirada sobre el rol de este docente, es necesario un trabajo colaborativo y complementario entre el profesor de práctica del instituto formador y el maestro coformador; de manera de poder lograr una valoración consensuada de las distintas instancias que atraviesa la práctica docente.

Por su parte, el coformador debe tomar conciencia de su rol, sentirse parte del proceso de evaluación del practicante; esta instancia es compartida – no individual – y esto exige de ambos, un trabajo colaborativo, conciente, sistemático y objetivo,

Este docente tiene el compromiso y la responsabilidad de evaluar al practicante, al cual le abrió las puertas de su aula y tiene que generar la posibilidad de que ese aprendiz, reflexione sobre su propia práctica.

### **Propuestas**

A continuación, señalamos algunas propuestas con relación a la inclusión del docente

coformador en el trayecto de construcción de las prácticas docentes:

- Revalorizar la labor cumplida por el coformador promoviendo un mayor involucramiento en las estrategias de enseñanza para la formación del practicante
- Reconocer la labor cumplida por los coformadores, mediante certificaciones y otorgamiento de puntaje oficial que incremente su curriculum profesional.
- Capacitar a los coformadores respecto a modos y criterios de evaluación
- Elaborar en forma conjunta con los profesores de práctica un listado de los aspectos a tener en cuenta en el momento de la evaluación del futuro maestro
- Articular criterios entre los docentes de práctica del instituto formador y los maestros coformadores, acerca de los modos de acompañamiento en las prácticas

### **Bibliografía**

Alliaud A. (1993). *Los maestros y su historia, Los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As. Centro Editor de América Latina

Alliaud (2013). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Tesis de Doctorado. Fac. de Filosofía y Letras. UBA

Alliaud A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós

Anijovich R. (2019) *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Bs. As. Paidós

Anijovich R. y Capelletti G. (2009). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Bs. As. Eudeba

Barcia M., Morais Melo S., y López A, (comp.). (2027). *Prácticas de la Enseñanza*. La Plata. Edulp

Birgin A. (2000). *El trabajo de enseñar entre la vocación y el mercado*. Bs. As. Troquel

Camillioni A. (2016). *El saber didáctico*. Bs. As. Paidós

Colotta M. (2015). La obtención de la evidencia empírica en Chitarroni H. (coord.). *La investigación en las ciencias sociales, lógicas, métodos y técnicas para abordar la realidad social*. Bs. As. Edic. Universidad del Salvador

Cols E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Bs. As. Homo Sapiens

Davini M. C. (1998). *El currículo de formación del magisterio*. Bs. As. Miño y Dávila.

Davini M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs.As. Paidós

Davini M. C. y Alliaud A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un perfil sobre los estudiantes de magisterio*. Bs. As. Miño y Dávila

Devalle de Rendo A. (1995). *La residencia en la formación de docentes: una alternativa de profesionalización*. Bs. As. Aiqué Grupo Editor

- Diker G. y Terigi F. (1994). *Panorama de la Formación Docente en la Argentina. Proyecto de cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del Desarrollo Educativo Regional*. Bs. As. MCE
- Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores; hoja de ruta*. Bs. As. Paidós
- Edelstein G. (1998). *La problemática de la residencia en la formación inicial de los docentes*. Córdoba. Cuadernos de la Escuela de Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Córdoba
- Edelstein G. (2004). *Prácticas y Residencia. Memorias, Experiencias y Horizontes* en Giménez G. (coord.)
- Edelstein G. y Coria A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As. Kapeluz
- Elboj Saso C., Puigdemívol A., Soler Gallart M., Valls Carol R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Grau
- Feldfeber M. (1991). *La formación de maestros en la Argentina. (1870-1930)*. Revista Propuestas Educativas. AÑO 2 N° ¾. Bs. As. Flacso
- Feldfeber M. y Gluz N. (2012). *Las Políticas Educativas después de los 90*. (Coord.) Buenos Aires. CLACSO
- Harmer E. (1993). *La Práctica de la Enseñanza*. Bs. As. Kapeluz
- Hassoun J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Bs. As. Ediciones de la Flor
- Hillert F. (1986). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As. Cartago
- Jackson P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Bs. As. Amorrortu
- Menguini R., Negrin M. (2011). *Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Bs. As. Baudino Editores
- Pérez Alvarez S. (1985). *Observación, Práctica y Residencia*. Bs. As. Braga
- Perrenoud P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México. Colofón
- Pruzzo V. (2002). *Transformaciones de la formación docente*. Bs. As. Kapeluz
- Pruzzo V. (comp). (2013). *Las Prácticas del Profesorado-Córdoba*. Editorial Brujas
- Ramallo J.M. (1999). *Etapas Históricas de la Educación Argentina*. Bs. As. Fundación Nuestra Historia
- Ruiz G. (comp.). (2011). *La investigación científica y la formación docente*. Discurso normativo y propuestas institucionales. Bs. As. Miño y Dávila
- Salinas Meruane P. Cárdenas Castro M. (2009). *Métodos de Investigación Social*. Quito. Ecuador. CESPAL
- Sanjurjo L. (coord.), Hernández A., Alfonso I., Caporossi A. (2012). *Los dispositivos para*

*la formación en las prácticas profesionales.* Rosario. Homo Sapiens

Sanjurjo L. (2002). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula.* Rosario-. Homo Sapiens

Souto M. (2011). *Práctica y residencia en la formación de docentes* Bs. As. Novedades Educativas

Steiman J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la educación superior.* Bs. As. Colección Cuadernos de Cátedra. Baudino Editores

Vega V. (2017). *Los buenos docentes.* Bs. As. Lugar

Vezub L. (2018). Estudio Nacional 2017-2018. *El campo de las prácticas en la formación docente inicial.* Informe final. Versión para la discusión. Area de Investigación. INFODF. Ministerio de Educación

Villaverde A, (1972). *El régimen de estudios en la nueva carrera de magisterio.* Buenos Aires. Humanitas

Zabalza M.A. (2007). *El prácticum en la formación universitaria.* Revista de Educación N° 354. Enero-Abril 2011

### **Fuentes Documentales**

Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario de CABA, Resolución N° 6635/09

Ley de Educación Nacional N° 26.2006/06

Ley de Educación Superior N° 24.521/95

Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. Hacia una institucionalización del sistema de formación docente de Argentina. Resolución N° 24/07

Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Nivel Primario. GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. Bs. As. 2001

Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. (2009). Ministerio de Educación de la Nación

Reglamento para las Escuelas Normales de la Nación. (1936). Centro Nacional de Documentación e Información Educativa

Reglamento Escolar de las Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Bs. As. 2007



CONEXIÓN  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas  
N°18. Rosario. Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X  
Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## **Estudio del estrés situacional en docentes que trabajan mediante dispositivos online en el contexto de la pandemia Covid-19**

Investigación realizada por Fersic (Rosario, Argentina)

**Marta Lidia Medina** (Directora de Investigación)

Fundación de Estudios de Rorschach Sistema Comprehensivo  
(Buenos Aires, Argentina)  
[info@fersic.org.ar](mailto:info@fersic.org.ar)

**Mara Patricia Ruani** (Coordinadora Investigación)

ISEF N°11 "Abanderado Mariano Grandoli" (Rosario)  
[mara-ruani@hotmail.com](mailto:mara-ruani@hotmail.com)

**Yalenis Velazco Fajardo** (Colaboradora de investigación)  
Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas (Cuba)  
[yalenis.velazco@gmail.com](mailto:yalenis.velazco@gmail.com)

**Karla Venegas Greenhill** (Colaboradora de investigación)  
Universidad del Desarrollo (Concepción, Chile)  
[karlavgreenhill@gmail.com](mailto:karlavgreenhill@gmail.com)

**Mónica Orazi** (Colaboradora de investigación)  
Universidad de Belgrano (Argentina)  
[orazimonica@gmail.com](mailto:orazimonica@gmail.com)

### **Resumen**

La crisis sanitaria generada por la covid-19 generó cambios en el sector educacional. La actividad docente online fue generadora de tensión en los docentes, quienes no contaban con experiencias previas en este sentido. En este escenario surge la motivación por la presente investigación, la cual tiene el objetivo general de describir los efectos del estrés situacional en la regulación emocional, cognitiva y conductual en docentes que trabajan en un dispositivo exclusivo online en nivel terciario y universitario durante la pandemia. La misma es un estudio descriptivo de corte transversal realizado durante el primer semestre de 2021 en la ciudad de Rosario, Argentina. Se emplean métodos de nivel teórico y empírico tales como: observación, encuesta y el Test de Rorschach Sistema Comprehensivo. El universo estuvo conformado por 30 docentes voluntarios que trabajaron online durante la pandemia, la muestra está constituida por 17 docentes

voluntarios en los que se constató la existencia de estrés situacional y fue seleccionada de manera intencional. Los resultados evidencian que el estrés generado por la pandemia impactó en las esferas afectiva, cognitiva y conductual de los sujetos. Se precisan de otros estudios que posibiliten la capacitación del personal docente para afrontar emergencias y desastres y que garanticen la calidad del proceso docente educativo.

**Palabras clave:** estrés situacional, actividad docente online, covid-19, regulación emocional, cognitiva, conductual

## Introducción

La crisis sanitaria generada por la covid-19 provocó cambios en las dinámicas de vida de las personas y en la estructura social y conllevó a una convivencia bajo términos y condiciones diferentes, desconocidos hasta el momento y sin previa preparación. Las medidas adoptadas para evitar el contagio implicaron el confinamiento, el distanciamiento social, con lo cual se vio comprometida la satisfacción de necesidades psicológicas esenciales para el desarrollo de los seres humanos, como la interacción y la comunicación.

Ante este complejo escenario, las personas desarrollaron respuestas que les permitieron adaptarse a la nueva normalidad, lo cual fue complejo, al tiempo que estos afrontamientos estuvieron condicionados por las diferentes realidades, recursos personológicos, pérdidas experimentadas, daños vivenciados, por mencionar algunos de los factores que hicieron que la crisis adquiriera un significado único para cada individuo.

El sector educacional fue uno de los grupos sociales que tuvo que reinventarse para continuar con el proceso docente educativo, asumiendo la educación a distancia mediante el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, aun sin existir la preparación necesaria o estar creadas las condiciones para ello. La virtualidad, como un modo de sustituir la presencialidad en el contexto educacional, significó una ruptura con patrones y rutinas establecidas, que incluso representaron una transgresión de los derechos de los docentes al empleo del tiempo, debiendo mantener disponibilidad para atender las disímiles necesidades de aprendizaje y orientación de su estudiantado.

Esto trajo como consecuencia la aparición de tensiones en la comunidad educativa, con un impacto pronunciado en el profesorado. El desarrollo de las actividades docentes virtuales representó un factor estresante, generador de diferentes respuestas psicofisiológicas como resultado de la tensión mantenida.

Diferentes estudios publicados sobre el tema dieron cuenta de ello y expusieron que dentro de los principales estresores que incidieron en esto se encontraban: el exceso de actividades académicas y el reajuste de programas y sistemas de evaluación, lo que conllevó largas jornadas de trabajo, la atención diferenciada al estudiantado, la percepción de habilidades insuficientes, los que constituyeron también factores que se destacan en la incidencia de vivencias estresantes. (Robinet Serrano & Pérez Azahumache, 2020)



Al respecto, Ramón Fernández se refirió a la necesidad de crear pautas de trabajo que garantizaran buenas prácticas en el desarrollo de actividades docentes virtuales, lo cual fue insuficiente en la mayoría de las regiones, donde profesores y estudiantes se vieron “abocados a un permanente estar conectados que lastra la productividad y la eficacia laboral y de aprendizaje”. (Ramón Fernández, 2021, pág. 12)

El propio investigador expresa cómo estuvo amenazado el derecho a la “desconexión digital”, lo que atenta contra la salud de docentes, y “produce una serie de efectos: desmotivación, agotamiento, falta de rendimiento. Todos sabemos que el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) tiene aspectos potencialmente positivos, pero también negativos”. (Ramón Fernández, 2021, pág. 9)

Es válido destacar, que todas estas transformaciones de la actividad docente, al tiempo que implicaron nuevos retos, responsabilidades y aprendizajes, se desarrollaron en un contexto de inseguridades, donde la incertidumbre y los miedos exacerbaron las alteraciones emocionales. Así lo refiere Cortés Rojas, para quien la preocupación por la salud propia y de familiares, la exposición constante a informaciones negativas, la visión catastrófica sobre el futuro, al no depararse un fin a la situación, colocaron al docente en una posición vulnerable a desarrollar ansiedades, depresión, estrés. (Cortés Rojas, 2021)

En relación a lo mencionado, otros estudios señalan cómo a la sobrecarga física y mental que representa asumir el trabajo docente a distancia se añade el trabajo doméstico y la responsabilidad ante los cuidados de otros, donde las mujeres constituyen el grupo más afectado, lo que se sustenta en desigualdades históricas, que se han exacerbado ante la crisis sanitaria. Así lo reflejan diferentes investigaciones donde se constató que las docentes féminas reportaron un 14% más de desgaste que los hombres, debido a la diversidad de roles que asumieron. (Fundación Chile, 2020)

Un estudio desarrollado en Argentina refiere que dentro de las estrategias pedagógicas y tecnológicas desarrolladas se destacó la aplicación WhatsApp, la cual fue una de las más utilizadas por los docentes para comunicarse con los estudiantes, el uso de las clases online como recurso pedagógico resultó empleado fundamentalmente, por docentes de instituciones de gestión privada, en alumnos de niveles socioeconómicos medios y altos, y en los niveles educativos superiores no universitarios y de grado. Las clases virtuales se desarrollaron por plataforma zoom en la mayoría de los casos. Los docentes expresaron que era notable el impacto negativo en el rendimiento en muchos casos, sobre todo en aquellos donde se identificaba un apoyo familiar insuficiente. (Expósito & Graciela, 2020)

Los docentes desde el inicio de la pandemia estuvieron en la primera línea, algunos estudios han afirmado que, en este escenario sanitario, “el docente no solo debió ser motivador y guía académico, sino también asumir la contención afectiva, ser promotor de resiliencia, asesor emocional y oyente activo”. (Villafuerte, Bello, & Ceballos, 2020, pág. 149) Lo anterior, tiene un costo significativo para la salud del profesorado, lo que se ha evidenciado en la búsqueda desarrollada por las autoras.

En tal sentido, ha quedado claro que la pandemia impactó el sector educacional, que no existían las condiciones para responder a esta demanda de transformaciones y

adecuaciones y que se precisan de políticas públicas que protejan a los docentes y estudiantes y garanticen un proceso docente educativo inclusivo, de calidad y desarrollador. Es fundamental que los programas que se diseñen potencien no solo las habilidades del profesorado para trabajar con las nuevas tecnologías, sino también deben existir acciones que propicien el desarrollo de respuestas adaptativas y resilientes, puesto que la ocurrencia de emergencias o desastres es una realidad impredecible y cada vez más frecuente, al tiempo que las oportunidades que demostró la educación a distancia meritan su perfeccionamiento.

En correspondencia con lo anterior, Luis Hornstein, expresa la necesidad de pensar en estrategias que posibiliten afrontar de modo constructivo el impacto social de eventos como la pandemia. El propio investigador destacó el efecto socioeconómico disruptivo que provocó el confinamiento, el cierre de centros laborales, locales de recreación, cierre de colegios y universidades. Resaltó cómo esto exacerbó las crisis existentes de manera previa para los argentinos. El autor considera prioridad la atención a las consecuencias emocionales que la situación sanitaria generó y la capacitación de profesionales de diferentes sectores para enfrentar eventos como estos en el futuro. (Hornstein, 2021)

En la revisión desarrollada por las autoras de la presente investigación, se constata la coincidencia de que la enseñanza a distancia constituyó una experiencia estresante para los docentes. No obstante, opinan que se precisa de investigaciones que reflejen el impacto emocional, cognitivo y conductual en los docentes, desde una mirada individual, intrapersonal, con énfasis en los aspectos psicológicos, lo que posibilitará una comprensión más integral de este fenómeno, pues el estrés es un evento complejo, que impacta en la subjetividad de manera particular.

Por ello resulta esencial profundizar en cómo ha impactado el estrés generado a partir de la pandemia en el trabajo docente a distancia mediante dispositivos online en los diferentes procesos psíquicos y la regulación emocional, cognitivo y conductual en el profesorado de nivel terciario y superior.

En consonancia con esto, las autoras del presente estudio se plantean el siguiente problema de investigación: ¿Cómo el estrés situacional generado por la actividad docente online durante la pandemia impactó en la regulación emocional, cognitiva y conductual de docentes de nivel medio y superior?

## **Metodología**

### **Diseño**

La presente investigación es un estudio descriptivo, de corte transversal, realizado en el primer semestre de 2021 en la ciudad de Rosario, Argentina. La misma se plantea los siguientes objetivos:

### **Objetivo General**

Describir los efectos del estrés situacional en la regulación emocional, cognitiva y conductual en docentes que trabajaron en un dispositivo exclusivo online en nivel

terciario y universitario durante la pandemia.

### **Objetivos Específicos**

Distinguir los principales factores que los docentes de nivel terciario y universitario identificaron como estresores durante el trabajo online en el contexto del covid 19.

Caracterizar el estrés situacional presentado en los docentes de nivel terciario y universitario que trabajaron online durante la pandemia.

Determinar el impacto del estrés situacional en la regulación emocional, cognitiva y conductual de los docentes de nivel terciario y universitario que trabajaron online durante la pandemia.

### **Material y Métodos**

El Universo estuvo conformado por 30 docentes voluntarios de nivel terciario y universitario de la Ciudad de Rosario, Argentina, que trabajaron exclusivamente online durante la pandemia, que se encontraban en un rango de edad entre 30 y 60 años y que mostraron motivación hacia la investigación por reconocer que la actividad docente online había impactado en su vida cotidiana. La muestra está constituida por 17 docentes y representa el 57% del Universo y fue seleccionada de manera intencional, atendiendo a los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

#### **Criterios de inclusión:**

- Docentes de nivel terciario y universitario de la Ciudad de Rosario, Argentina
- Docentes que se encuentren en un rango de edad de entre 30 y 60 años.
- Docentes que hayan desarrollado la actividad docente exclusivamente online en el contexto de la pandemia.
- Docentes que presentaron indicadores de estrés situacional.
- Docentes que estén de acuerdo en participar en el estudio.

#### **Criterios de exclusión:**

Los que no cumplan con lo anterior.

Se emplearon para el logro de los objetivos métodos de nivel teórico y empírico, tales como: observación, encuesta, y el Test de Rorschach Sistema Comprensivo. Los protocolos aplicados fueron codificados por las integrantes del grupo y supervisados por especialistas externos, lo que incrementó la validez y la confiabilidad de la codificación de dicho test.

Para resumir las variables cualitativas, se calcularon frecuencias absolutas y relativas porcentuales (%). Para describir las variables cuantitativas, se calcularon sus correspondientes promedio y desvíos estándar (desvío std.). Además, se emplearon gráficos y/o tablas para presentar adecuadamente los resultados.

Para la administración, codificación e interpretación de los protocolos de Rorschach se utilizaron los criterios y las normativas del Sistema Comprensivo de John Exner, Jr. debido a su rigurosidad y validez científica.

## Resultados

El estudio se realizó con un universo de 30 individuos. De ellos se seleccionaron 17 casos (57%) que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión de esta investigación. El promedio de edad de estos sujetos era de 45.29 años, con un desvío estándar de 6.91 años. El 70.58% de los individuos eran de sexo femenino y el 29,41% de sexo masculino.

En cuanto al estado civil, se encontró un 41.17% de personas casadas, seguido por 35.29% de solteros y en menor representación personas en estado de convivencia (17.64%) y divorciados (5.9%).

Las personas seleccionadas tenían, en promedio, 22 años de educación formal. El 88.23% de la muestra contaba con título universitario completo, de los cuales el 46.66% tenían un posgrado iniciado o completo. Solo el 11.77% de la muestra posee estudios terciarios.

Todos los sujetos en estudio contaban con trabajo estable, cobertura social y aportes jubilatorios.

El 94.11% de ellos habitaba en una zona urbana.

El 82.35% de los individuos contaba con vivienda propia.

Dos personas se encontraban en tratamiento médico: ambas por hipotiroidismo.

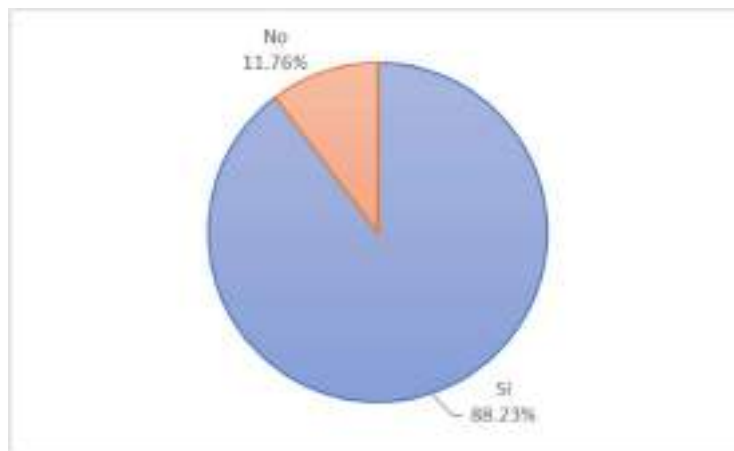
En la Tabla Nro. 1 se detallan las características socio-demográficas de los participantes del estudio.

**Tabla Nro. 1:** Características socio-demográficas de los sujetos en estudio.

Variable	Valores
<b>Edad</b> (media +/- desvío std)	45.29 +/- 6.91
<b>Sexo</b> (%)	
Femenino	12 (70.59%)
Masculino	5 (29.41%)
<b>Estado civil</b> (%)	
Soltero	6 (35.29%)
Convive	3 (17.64%)
Casado	7 (41.17%)
Divorciado	1 (5.9%)
<b>Años educación</b> (media +/- desvío std)	22+/- 5.78
<b>Grado alcanzado</b> (%)	
Terciarios	2 (11.76%)
Universitario completo	15 (88.23%)
Con postítulo o cursando	7(41.17%)
<b>Tipo de trabajo</b> (%)	
Estable	17 (100%)
<b>Cobertura social</b> (%)	
Sí	17 (100%)
<b>Aportes jubilatorios</b> (%)	
Sí	17 (100%)
<b>Vivienda propia</b> (%)	
Sí	15 (88.23%)
No	2 (11.76%)
<b>Zona</b> (%)	
Urbana	16 (94.11%)
Suburbana	1 (5.89%)
<b>Tratamiento médico</b> (%)	
Sí	2 (11.76%)
No	15(88.23%)

Al consultar a los encuestados si la actividad docente online fue motivo de estrés personal, el 88.23% respondió en forma afirmativa (Gráfico Nro. 1).

Gráfico Nro. 1: ¿Considera que la actividad docente online ha sido motivo de estrés para usted?



Para estas personas, se encontró que la carencia de límites claros que establecen horarios de atención a estudiantes y la familia propia, así como reuniones docentes, fue el factor estresante considerado muy influyente en forma más frecuente (70.58%), seguido por la atención personalizada a estudiantes (58.82%), el rediseño de sistemas de evaluación (52.94%) y revisiones de actividades y sus devoluciones (47.05%)

Tabla Nro. 2: Consideración de los posibles factores estresantes del trabajo docente online

Factores relevantes	Valores
Carencia de límites claros (%)	12 (70.58%)
Atención personalizada (%)	10 (58.82%)
Rediseño sistemas de evaluación (%)	9 (52.94%)
Revisión de actividades (%)	8 (47.05%)
Factores no relevantes	
Atención familia estudiantes (%)	8 (47.05%)
Carencia dispositivos electrónicos (%)	8 (47.05%)

Por el contrario, la atención a las inquietudes o exigencias de las familias de los estudiantes fue el factor que más frecuentemente se consideró como nada influyente (47.05%), seguido por la carencia para trabajar con dispositivos electrónicos (47.05%).

### **Análisis de los Resultados del Test de Rorschach. Sistema Comprensivo** **Estrés situacional y desregulación conductual**

El análisis de los datos de la Agrupación de Control y Tolerancia al Estrés, permite aseverar que en la muestra existió estrés situacional en 8 sujetos, este se corresponde a un nivel de estrés moderado (D y AdjD diferencia de 1 punto), mientras en 9 personas el nivel de estrés es substancial (Diferencia entre puntaje D y AdjD mayor a 1 punto).

Lo anterior permite afirmar que existieron situaciones en el contexto de pandemia que en estos sujetos afectó su capacidad de control habitual y que tuvieron una incidencia negativa en su tolerancia al estrés de manera cotidiana. De la muestra, se constató que 10 sujetos presentaron una proclividad crónica al desborde y la desorganización frente a la demanda interna o externa (AdjD-), lo cual sugiere una clara tendencia a experimentar sentimientos dolorosos de displacer y/o interferencias cognitivas que afectan la capacidad de concentración y focalización. (m y/o Y elevadas). Cinco sujetos de la muestra (29%) presentaron una sobrecarga habitual (Adj es elevada) que fue exacerbada

por factores situacionales.

Se identificó en la muestra estudiada la presencia de “pensamientos preocupantes acerca de ser incapaz de evitar que otras personas o eventos determinen el destino de uno” (Medina, 2018, pág.78). Esto, a juicio de las autoras, es un dato valioso, teniendo en cuenta que dentro de los estresores identificados por estos sujetos se encuentra las exigencias que representaba desarrollar la actividad docente en medio del encierro que demandó la pandemia.

Al decir de Marta Medina, “estas circunstancias psicológicas en las cuales se debe actuar contrario a los deseos aumentan la sensación de amenaza a la seguridad e integridad física”, como así también sentimientos de impotencia y de estar a merced de fuerzas que están fuera del control de uno mismo. Esto provoca en los sujetos un nivel de ideación intrusiva que llevan a problemas de concentración, focalización, que alteran la capacidad de seguir una idea directriz. Lo anterior, implica que podrían existir dificultades en el área laboral o educacional, en las cuales puede verse comprometida la capacidad para prestar atención a fin de lograr las metas propuestas.

En el 71% de la muestra aparecieron elevadas las variables situacionales de **m** e **Y**. El incremento de las **Y**, por su parte, nos da cuenta de una modalidad de reacción frente al estrés de carácter emocional, que incide en que los sujetos experimenten sentimientos de vulnerabilidad e indefensión, sentimientos de impotencia frente a la situación que deben enfrentar, lo cual puede acarrear un riesgo de entrar en un estado de paralización afectiva. En estas circunstancias, se hace necesaria la presencia de un profesional a fin de proveer herramientas para transitar la situación y lograr salir de ella.

El análisis de los recursos disponibles (EA) con los que cuentan los sujetos para hacer frente a las demandas internas y externas y poder evaluar cómo son afectados por las mismas, permitió constatar que el 29% de la muestra arrojó un EA por debajo de la media, lo que indica que los recursos disponibles para hacer frente a las tensiones internas y externas de la vida cotidiana se encuentran limitados, 29% arrojó un EA dentro de lo esperado, 41% arrojó una EA por encima de la media.

Es decir, que un 70% de la muestra a pesar de tener recursos para lidiar con el estrés se vio desbordado por la situación.

Teniendo en cuenta los estilos de respuesta, en la muestra de estudio el 47% presentó un estilo introversivo, por tanto, estamos ante individuos que prefieren mantener los sentimientos al margen mientras resuelven problemas y toman decisiones, evitan las prácticas de ensayo error, y confían más en sus evaluaciones internas que en la retroalimentación externa a la hora de establecer distinciones. Presentan una marcada tendencia a tolerar menos los fracasos, por lo que suelen ser más cuidadosos y se preocupan más por modular sus expresiones emocionales.

No obstante, es importante mencionar, que, en la muestra de estudio, el estrés situacional ha impactado los procesos cognitivos, de manera que esta capacidad va a estar comprometida y, en consecuencia, sus decisiones no serán del todo acertadas por el momento. De igual manera, se verán inundados por sus emociones, lo que hará que sus respuestas sean menos controladas.

Igual porcentaje (47%) representa una modalidad ambigüal. Esto quiere decir que se está ante sujetos que no han definido un estilo de resolución de problemas (ambigüal), como resultado de esto sus emociones serán manejadas de manera más inconsistente, y la influencia de la actividad ideacional variará, incluso, ante situaciones similares. Pueden llegar a sentirse confundidos con respecto a sus emociones, lo que con frecuencia hará que se expresen de manera errática., teniendo en cuenta la labor en la que se desempeñan estas personas, su responsabilidad como agentes educativos, las exigencias de la propia actividad, por lo cual, los nuevos cambios y demandas en la forma de impartir la docencia, que impuso la situación sanitaria mundial, en estas personas, tuvo una incidencia nociva en su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, manejar las emociones y las presiones.

El 65% de la muestra presentó un Lambda bajo, lo que indica que estamos ante sujetos que tienen una clara tendencia a focalizar su atención en muchos estímulos, sobre todo aquellos que resultan de su interés. Son personas que dejan pasar demasiados estímulos y no simplifican en el grado adecuado. Se dejan invadir fácilmente por la estimulación emocional, no son capaz de filtrarla, y a menudo se sienten inundadas por ella. A la hora de resolver problemas su eficacia práctica merma, debido a que el procesamiento de la información externa es interferido por elementos emocionales y por una gran cantidad de información accesoria. Estas personas van a tender a disfuncionar, porque pierden la distancia óptima con la situación.

El 47% de la muestra presentó una Adj es por encima de lo esperado, lo que sugiere que estas personas, aun teniendo recursos suficientes para hacer frente a las demandas, no han podido sentirse en control de su vida, lo cual es producto de que debieron soportar un nivel de estrés muy por encima de lo tolerable para la mayoría de la gente.

El 53% de la muestra está experimentando mayor estrés emocional que cognitivo, que puede tener efecto en la capacidad de control habitual y puede incrementar la vulnerabilidad del sujeto para perder el control sobre las situaciones, lo que resulta un importante factor de riesgo a tomar en consideración.

Analizando los factores que inciden en el estrés identificado con anterioridad, vemos que el 35% de la muestra no registra sus necesidades como lo hace la mayoría de la gente, sugiriendo que estas personas minimizan o evitan registrar el estado de alerta mental natural que le permitiría hacerse cargo y dar respuesta a sus necesidades. El 53% de la misma parece poder prestar atención a sus necesidades y de esta manera poderle dar curso a las mismas de manera efectiva. Solo un 17% está siendo crónicamente invadido por la presencia de necesidades no gratificadas, las cuales son consistentes con preocupaciones a largo plazo.

Dichas personas experimentan muchos pensamientos intrusivos (no deliberados) que las alteran, porque interfieren en los patrones de pensamiento deliberado y crean problemas de atención y concentración, lo que trae como consecuencia dificultades para seguir una determinada dirección en la resolución de problemas y para alcanzar logros.

Por su parte, el 47% de la muestra presenta una SumC` mayor a 2, lo cual evidencia una excesiva internalización de los afectos. Este proceso psicológico provoca que el sujeto



sufra numerosas experiencias de discomfort, ansiedad, tristeza, tensión y puede también contribuir a somatizaciones.

El 71% de la muestra presenta una Sum V mayor a 0, lo que es indicativo de formas persistentes de sentimientos de autodegradación, que pueden ser provocadas por experiencias de culpa o vergüenza. En el análisis realizado fue posible identificar que esto guarda estrecha relación con circunstancias situacionalmente provocadas, ya que en todos los casos que presentan vistas aparece estrés situacional.

El 56% de la muestra presentó un incremento substancial de la complejidad psicológica como resultado del estrés situacional, esto es indicativo del aumento de la vulnerabilidad de los sujetos para la desorganización y para el potencial de conductas impulsivas. El 88% de la muestra experimentó confusión y ambivalencia acerca de sus propios sentimientos, lo cual fue notablemente incrementado por el estrés situacional.

### **Estrés situacional y desregulación emocional**

En la muestra de estudio se identifica que el 53% puntúa un índice de depresión positivo, de los cuales el 56% puntuó un DEPI igual a 5, mientras el 44% de la misma presenta un DEPI mayor a 5. Esto significa que la personalidad de estos sujetos es proclive a experimentar frecuentemente experiencias de disrupción afectiva, tales como tensión, malestar, y depresión, distrés emocional, tristeza o cambios de humor. De igual modo, pueden presentar manifestaciones menos obvias relacionadas con las emociones, tales como ansiedad, distracción fácil o incluso sintomatología somática. El 44% de la muestra que dio un DEPI positivo (mayor a 5) presentó un serio problema afectivo. Es muy probable que se quejen, muestren una marcada insatisfacción y depresión, y es habitual que manifiesten una disfunción conductual.

El 53% de la muestra presentó un lado derecho del eb, mayor a 5 y mayor al lado izquierdo, lo que indica la presencia de distrés o algún tipo de discomfort emocional. Esto supondría un aumento del sufrimiento y del dolor psíquico. Como se ha mencionado con anterioridad, una de las fuentes de dicho sufrimiento es la presencia de un sentimiento inquietante o negativo que es generado por una tendencia persistente a autodegradarse. Otra fuente de discomfort, indica una excesiva internalización de los afectos. Son sujetos que tienden “a morderse psicológicamente la lengua” e internalizar lo que sienten, en lugar de “dejarlo salir”. A lo anterior se añade un estrés situacional relacionado con sentimientos de indefensión generados por la incapacidad de resolver la situación estresante por la que se encontraban atravesando.

En cuanto a la Proporción Afectiva la muestra presentó un 82% por debajo del rango esperado, esto sugiere que estamos ante sujetos que evitan procesar emociones y confrontar situaciones emocionalmente cargadas. Es posible inferir que dado que esta muestra presentó problemas de control dichos sujetos utilicen este mecanismo para neutralizar los problemas de descontrol, en aquellas situaciones que los exacerben. Sin embargo, este mecanismo no resulta del todo eficaz debido a la existencia de estrés situacional, pese a la utilización del mismo.

De igual modo, se observó que el 50% tiene valores de esta proporción inferiores a 0.44, lo que sugiere que son sujetos que están evitando o incorporando con mucha cautela los

intercambios de la vida cotidiana, ya que tienden a retraerse o incluso, llegar a aislarse socialmente. Este dato, sin embargo, a juicio de las autoras, resulta esperable en el contexto de pandemia donde se desarrolló la investigación.

El 71% de la muestra presentó respuestas de color forma más color puro mayor a forma color sin que exista una incidencia significativa del color puro en esto. Lo anterior nos da cuenta de que se trata de sujetos que expresan sus afectos de forma más relajada y espontánea.

El 76% de la muestra aportó respuestas de espacio en blanco elevado, lo cual da cuenta de la existencia de componentes hostiles acentuados, una excesiva negatividad e ira. Lo anterior resulta un dato de interés de cara a los objetivos propuestos en la investigación, pues estas personas, indistintamente de la situación se mostrarán hostiles hacia el entorno, dado el contexto en el que se encontraban estos sujetos: necesidad de aislamiento, no se avizoraba una vuelta a la normalidad, se extendían los plazos para la vuelta a la actividad cotidiana, existía el temor por enfermarse y por la muerte.

El 47% de la muestra presentó respuestas complejas de sombreado-sombreado. Con independencia de su origen situacional o no, estas respuestas siempre son indicativas de emociones muy dolorosas. Es válido, no obstante, recordar que estos sujetos presentan una confusión emocional provocada por situaciones actuales. La presencia de este tipo de irritación muy intensa, crea un impacto disruptivo en la mayoría del funcionamiento psicológico del sujeto. Tiende no solo a ser el elemento dominante en las emociones de estos sujetos sino también a tener influencias penetrantes en su pensamiento. Su capacidad de concentración y de atención usualmente se verá afectada, y sus juicios pueden ser marcadamente condicionados por la presencia de este tormento.

### **Estrés situacional y desregulación cognitiva**

El 53% de la muestra presentó un nivel adecuado de motivación y esfuerzo para organizar y procesar la información del campo estímular (Zf), mientras el 47% arrojó valores por encima de lo esperado, lo que nos indica un nivel alto de motivación, dedicando mayor esfuerzo al procesamiento de la información.

En los sujetos se observó la existencia de dificultades para focalizar su atención sobre un estímulo de forma eficiente, esto se debe a que irrumpen en su procesamiento excesivas preocupaciones subyacentes provocando un corrimiento de su foco atencional. Lo anterior resta eficiencia en el procesamiento ya que requiere un mayor esfuerzo del sujeto en focalizar en esos aspectos de la realidad a los que la mayoría de la gente no presta atención porque son inusuales y no son significativos. Es probable que esto pudo verse incrementado por las condiciones del contexto en el cual transcurrió la investigación.

El análisis del índice de aspiraciones, permitió constatar que el 59% de los sujetos no se atreven a enfrentar desafíos, la incertidumbre los estresa, su forma de funcionar con mayor eficiencia es dentro de una estructura, los proyectos en los que se involucren tienen que estar sólidamente fundamentados; pero frecuentemente se sienten insatisfechos con sus logros, porque internamente desean más pero no se atreven a tomar riesgos. Teniendo en cuenta la presencia de estas características, es posible que el contexto haya exacerbado el estrés situacional en los mismos.

El 53% de la muestra arrojó valores de Z<sub>d</sub> dentro del rango medio, lo que nos sugiere que son personas que pueden ser eficientes en el balance entre la cantidad de información que toman y la capacidad para procesar la misma. Por su parte, el 35% presentó una forma de exploración hiperincorporadora, lo que indica que son sujetos que recogen cuidadosamente la información, analizando cada detalle, no pudiendo discriminar entre lo esencial y accesorio. El 12% presentó una forma de exploración hipoincorporadora, lo que implica una exploración negligente que descuida detalles relevantes provocando una recogida de información deficiente, lo que incrementa el riesgo de cometer fallos de juicio, y a incrementar el riesgo de conductas ineficaces e impulsivas. De igual manera, implica una disminución de la atención.

El 29% de la muestra presentó respuestas de perseveración igual a 1, lo que sugiere que son personas que tienen dificultades para cambiar su foco de atención, lo cual produce actividades de procesamiento menos eficientes, porque se vuelven rígidos.

Se observó una calidad del procesamiento usualmente bueno y complejo, sin embargo, en situaciones tensionantes la calidad de dicho procesamiento puede ser más descuidada, dando como resultado una forma menos madura. Los valores obtenidos en las variables XA% y WDA% permiten afirmar que la mediación (identificación, traducción, exactitud perceptiva) es usualmente apropiada en situaciones obvias y estructuradas, pero tienden a ser menos adecuadas cuando interfieren aspectos ideacionales o emocionales y preocupaciones subyacentes.

Estos valores en la muestra guardan relación con respuestas donde interviene la ira, el enojo, lo que indica que en estos sujetos las interferencias emocionales pueden estar distorsionando los procesos de mediación, dando lugar a conclusiones erróneas y acciones desajustadas, con un impacto en la toma de decisiones y en la capacidad para gestionar las demandas de la vida cotidiana, lo que puede llevar a incrementar las conductas mal ajustadas. Como se ha dicho con anterioridad, las condiciones de encierro e incertidumbre probablemente hayan incrementado la aparición de estas emociones.

Teniendo en cuenta la cantidad de respuestas de los protocolos y el número de populares que se esperan, encontramos que el 41% de la muestra dio un número de populares según lo esperado, lo cual indica la probabilidad de que estas personas den respuestas convencionales ante situaciones donde lo esperado es fácilmente identificado.

En el mismo porcentaje (41%) tenemos a un grupo de sujetos que dio respuestas populares (P) por debajo del rango esperado, lo que implica que estos sujetos pueden dar respuestas más individualistas, menos convencionales, lo que sugiere un inusual grado de idiosincrasia. Solo el 18% de la muestra puntuó Populares por encima de la media.

Se constata además en esta muestra que el 94% de la misma dio una X+% disminuida mientras el 65% de la muestra da una Xu% aumentada. Se puede afirmar, por tanto, que estos sujetos tienden más que la mayoría de la gente a tener una forma más individualista en su manera de ver el mundo y en el modo en que deciden alcanzar lo que se proponen. Solo el 24% de la muestra presentó pensamientos y valores bien arraigados, los cuales podrían ser algo difícil de alterar. Sin embargo, el 76% mostró flexibilidad cognitiva, es decir, pueden escuchar, aceptar y adoptar diferentes puntos de vista.

El 47% de la muestra presentó un nivel de ideación periférica que está siendo incrementado por el estrés situacional. Esta ideación se refiere a la actividad mental que no está en el foco de atención consciente. Son ideas “que vienen a la cabeza, pensamientos que el sujeto preferiría dejar de tener y sin embargo no puede pararlos cuando desea”.

El 53% de la muestra indicó una capacidad dentro de lo esperable para pensar constructivamente, “para pensar para hacer”. Estos sujetos son capaces de confrontar los desafíos directamente y pensar adecuadamente acerca de cuál es la mejor forma de enfrentarse a ello. Lo anterior, ayuda a la persona a ser dueña de su destino, en lugar de que su existencia se mueva a través de intentos y decisiones accidentales. Solo el 18% presentó una tendencia característica a sustituir defensivamente la realidad por la fantasía ante las situaciones estresantes.

El 35% de la muestra presentó un índice de intelectualización entre 4 y 6, lo cual significa que son más propensos a neutralizar el impacto de los sentimientos utilizando procesamientos cognitivos, como defensa ante los efectos displacenteros. Lo anterior los hace más vulnerable a la desorganización en situaciones de sobrecarga emocional, porque esta estrategia ideativa que se utiliza abusivamente tiende a perder eficacia al aumentar la intensidad de los estímulos afectivos.

El 53% de la muestra presentó problemas en el pensamiento, en los que se pueden ver ciertas fallas en la conceptualización, que promueven juicios erróneos. Esto puede llegar a promover malos entendidos con el entorno, tender a malinterpretar las intenciones y las acciones de los demás. Estas dificultades pueden llegar a poner en riesgo las actividades sociales y por ende tratar de evitarlas. Es posible que el incremento del estrés situacional generado por el encierro y las condiciones de vida durante la pandemia haya incrementado lo señalado con anterioridad.

## **Discusión**

En los docentes estudiados se identificó la existencia de estrés situacional asociado a la actividad docente online durante la pandemia. Dentro de los estresores identificados como generadores de mayor tensión se encontraban la falta de límites, la disposición horaria, la atención a las necesidades individuales, el reajuste de programas y las actividades evaluadas en general. El nivel de estrés identificado en el 53% de la muestra era substancial y un 47%, se corresponde a un nivel de estrés moderado. Esto permite afirmar que existen situaciones en el contexto actual que afectan su capacidad de control habitual y tienen una incidencia negativa, causándoles sentimientos dolorosos, de displacer que pueden crear interferencias en las pautas cotidianas de pensamiento y afecto.

Esto sucede a pesar de que la mayoría de la muestra tiene recursos disponibles para hacer frente a estas situaciones, lo que muestra un factor de estrés adicional o factor de riesgo, ya que convierte al sujeto en más vulnerable para perder el control sobre situaciones y a presentar conductas impulsivas. Se constató la prevalencia de pensamientos preocupantes acerca de ser incapaz de evitar que otras personas o eventos determinen el destino individual. Esto, a juicio de las autoras, es un dato valioso, teniendo en cuenta

que dentro de los estresores identificados por estos sujetos se encuentran las exigencias que representaba desarrollar la actividad docente en medio del encierro que demandó la pandemia.

Se observó una modalidad de reacción frente al estrés de carácter emocional, que incidió en que los sujetos experimentaran sentimientos de vulnerabilidad e indefensión, sentimientos de impotencia frente a la situación que debieron enfrentar, lo cual pudo acarrear un riesgo de entrar en un estado de paralización afectiva. Existió una tendencia a una excesiva internalización de los afectos que provocó que los sujetos sufran numerosas experiencias de discomfort, ansiedad, tristeza, tensión y pudo también contribuir a somatizaciones.

Se observaron sentimientos de autodegradación, asociados a circunstancias situacionalmente provocadas, ya que en todos los casos estaban relacionados con el estrés situacional. Se observó el incremento substancial de la complejidad psicológica como resultado del estrés situacional en más de la mitad de la muestra.

Esto incidió en el incremento de la vulnerabilidad de los sujetos para la desorganización, aumentando el potencial de conductas impulsivas. En un porcentaje elevado se identificó la existencia de confusión o ambivalencia acerca de sus sentimientos, las cuales se deben al incremento del estrés situacional. Cuando resuelven problemas, la mitad de la muestra tiende a usar más el pensamiento (estilo introversivo). No obstante, es importante mencionar que el estrés situacional ha impactado en los procesos cognitivos, comprometiendo la capacidad para pensar en estos sujetos y, en consecuencia, aumentando las decisiones desacertadas.

La otra mitad no ha definido un estilo de resolución de problemas. En ocasiones se dejará llevar más por el pensamiento mientras que en otras por las emociones. Esto hace que su conducta sea imprevisible e inmadura (modalidad ambigüa).

Se identificó una clara tendencia en los sujetos a focalizar su atención en múltiples intereses simultáneamente, lo cual los lleva a disfuncionar debido a que fácilmente pierden la motivación ante el esfuerzo que esto implica. Son personas que se dejan invadir fácilmente por la estimulación emocional y a menudo se sienten inundadas por ella.

El índice de aspiraciones permitió corroborar que estamos ante sujetos a los que les cuesta enfrentar desafíos, la incertidumbre los estresa, su forma de funcionar con mayor eficiencia es dentro de una estructura, los proyectos en los que se involucren tienen que estar sólidamente fundamentados; pero frecuentemente se sienten insatisfechos con sus logros, porque internamente desean más pero no se atreven a tomar riesgos. Esto se incrementó con el estrés situacional provocado por el contexto de pandemia.

Se constató que en situaciones bien definidas son capaces de traducir los estímulos de forma apropiada, sin embargo tienden más que la mayoría de la gente a percibir las situaciones de forma más individualista. Se identificó que el pensamiento conceptual de los sujetos se encuentra marcado por el pesimismo en un nivel moderadamente significativo. Se observó un nivel de ideación periférica, es decir, aquellos pensamientos que vienen a la mente del sujeto sin que este pueda detenerlos cuando desea,

incrementada por el estrés situacional.

Se observó que un alto porcentaje de la muestra presentó mayores problemas en el pensamiento de lo esperado, como fallas en la conceptualización, pudiendo llegar a favorecer la aparición de juicios erróneos, lo cual incrementó la dificultad para hacer frente a las demandas de la vida cotidiana. A juicio de las autoras, esto es muy probable que se haya exacerbado por el estrés situacional provocado por el encierro y las condiciones de pandemia en general.

### **Conclusiones**

- A modo de conclusión, podemos afirmar que en la muestra de estudio predominaron sujetos con estrés situacional asociado a las demandas que la pandemia generó para el desarrollo de la actividad docente online.
- Los estresores identificados, como mayores generadores de tensión, fueron:
  - La carencia de límites claros que establecen horarios de atención a estudiantes, familiares propios o reuniones docentes;
  - La atención personalizada a estudiantes;
  - El rediseño de sistemas de evaluación;
  - Revisiones de actividades y sus devoluciones.
- Predominaron pensamientos preocupantes acerca de ser incapaz de evitar que otras personas o eventos determinen el destino individual.
- Se constató una modalidad de reacción frente al estrés de carácter emocional, matizada por la existencia de sentimientos de vulnerabilidad e indefensión, impotencia frente a la situación que debe enfrentar, lo cual puede acarrear un riesgo de entrar en un estado de paralización afectiva.
- Tendencia a una excesiva internalización de los afectos lo que es generador de experiencias de disconfort, ansiedad, tristeza, tensión y puede también contribuir a somatizaciones.
- Presencia de sentimientos de autodegradación, asociados a circunstancias situacionalmente provocadas, ya que en todos los casos estaban relacionados con el estrés situacional.
- Se evidenció un incremento substancial de la complejidad psicológica como resultado del estrés situacional en más de la mitad de la muestra.
- El 50% de la muestra al tomar decisiones tiende a usar más el pensamiento (estilo introversivo). No obstante, el estrés situacional ha impactado los procesos cognitivos, comprometiendo esta capacidad y, en consecuencia, aumentando la cantidad de decisiones desacertadas.

- El otro 50% de la muestra no ha definido un estilo de resolución de problemas. En ocasiones se dejará llevar más por el pensamiento mientras que en otras por las emociones. Esto hace que su conducta sea imprevisible e inmadura (modalidad ambigüa).
- Se evidenció una tendencia a focalizar la atención en múltiples intereses simultáneamente, lo cual los lleva a disfuncionar debido a que fácilmente pierden la motivación ante el esfuerzo que esto implica.
- Los nuevos cambios y demandas en la forma de impartir la docencia, que impuso la situación sanitaria mundial, tuvo en estas personas una incidencia nociva en su capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, manejar las emociones y las presiones.
- Es preciso tomar en consideración estos elementos ante futuras emergencias que puedan surgir y para las nuevas modalidades de procesos de enseñanza aprendizaje y, de este modo, prevenir el impacto nocivo en los docentes, así como optimizar la calidad del proceso docente-educativo.

### **Recomendaciones**

- Continuar socializando los resultados de la presente investigación en otros eventos.
- Desarrollar un estudio comparativo entre la muestra de docentes que arrojo estrés situacional y la que no lo hizo.
- Continuar desarrollando otros estudios en docentes bajo otras circunstancias o contextos.

### **Bibliografía**

Cortés Rojas, J. L. (febrero de 2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(1). <https://org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

Exner, J. 1994. El Rorschach: Un Sistema Comprehensivo. Volumen 1: Fundamentos básicos. Tercera Edición. Editorial Psimática, Madrid, España.

Exner, J.2000. Principios de Interpretación del Rorschach. Primera Edición. Editorial Psimática, Madrid, España

Expósito, C. D., & Graciela, R. (julio-diciembre de 2020). Virtualidad y educación en tiempos de Covid -19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22 <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Fundación Chile. (2020). Carga laboral durante la pandemia afecta salud de los profesores el sistema escolar. Universidad Católica del Maule, Chile. Obtenido de <https://www.portal.ucm.cl>

Hornstein, L. (24 de junio de 2021). La pandemia mundial de la covid -19 afecta y

afectará nuestras vidas Red Social Facebook. Consultado el 5 de julio de 2021 Obtenido de:

<https://m.facebook.com/492021350822501/posts/4393239070700690/sfnsn=scwspwa>

Medina, M, 2018. Test de Rorschach sistema <comprehensivo. Un enfoque sistematico y profundo de interpretación. Editorial Dulken, Buenos Aires, Argentina

Ramón Fernández, F. (marzo de 2021). La desconexión digital y docencia universitaria on- line en tiempos de pandemia por la Covid-19: una ilusión más que una realidad. Revista de Internet, Derecho y Política. Obtenido de [www.uoc.edu/idp](http://www.uoc.edu/idp)

Robinet Serrano, A., & Pérez Azahumache, M. (diciembre de 2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. Polo del conocimiento, 5(12), 637-653. doi:10.23857/pc.v5i12.2111

Villafuerte, J., Bello, J., & Ceballos, Y. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 8(1), 134-150. Obtenido de <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>



# CONEXIÓN

Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas

CONEXIÓN es una publicación periódica, que forma parte de las colecciones estables del Instituto "Olga Cossettini", cuyo horizonte es contribuir desde la investigación y la reflexión teórico-práctica con las problemáticas que surgen entre las y los profesionales de la comunidad educativa en su conjunto.

**IES N° 28**  
**"OLGA COSSETTINI"**

**Depto. de Investigación y**  
**Publicaciones**

