

## **El docente de ELE como formador, evaluador e investigador: una tarea exigente**

Estela Klett

Facultad de Filosofía y Letras

(UBA)

A teacher teaches as the person he is (Widdowson, 1987: 85)

### **1. Introducción**

Todo docente de lengua extranjera gerencia el mundo real de las clases y, al realizar las tareas que le incumben, conserva su estilo idiosincrásico como reza el epígrafe de nuestro texto. Resulta significativo recordar el título que Cicurel (2002: 145) da a uno de sus artículos: «La clase de LE un lugar común, una interacción compleja». ¿Por qué? Porque tanto el docente como el formador deben afrontar un sinnúmero de aspectos relativos a la actividad exigente que mencionamos en nuestro título. Con independencia de su calidad de nativo o extranjero, debe ser un profesional que combine de manera armónica saberes, quehaceres y actitudes. En este trabajo recorreremos sucesivamente los tres ejes que planteamos en el título. Observaremos las tareas del docente de ELE como formador, evaluador e investigador poniendo énfasis en los requerimientos variados de su trabajo.

### **2. El docente de ELE como formador**

En un trabajo anterior sobre formación docente (Klett, 2017) recordaba a Galisson (1995) y Galisson y Puren (1999) pues preconizaron, hace mucho ya, que una formación sólida y reflexiva lograría tanto un mejor posicionamiento de la didáctica de las lenguas-culturas en el campo disciplinar como un desempeño docente más autónomo y crítico. Con respecto a nuestra tarea, dice Bronckart (2009: 122):

No, la enseñanza no es un sacerdocio, sino un verdadero trabajo: los maestros no son “iluminados”, dotados de un hipotético “don”. Al contrario, son trabajadores

que tienen que aprender, como cualquiera, su “*métier*” y ganar experiencia, lo que les permitirá volverse cada vez más profesionales. (Las comillas pertenecen al autor).

Compartimos el juicio de Bronckart en lo atinente al proceso de construcción de la profesión docente. Sin embargo, creemos que enseñar hoy, en Argentina, puede tener una parte de sacerdocio por la entrega que exige. Los públicos heteróclitos a los que se está expuesto, el alto número de horas de clase, las distancias a recorrer de una institución a otra constituyen verdaderos desafíos a superar. Otro punto que nos lleva al sentido de sacerdocio de nuestra profesión es que como señala Stubbs (1984: 153): «El aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender, de forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno». Moita López (1998) argumenta que los significados generados en el aula tienen más crédito social que en otros contextos por el papel de autoridad que los profesores juegan en su constitución.

En el mismo orden de ideas, el académico francés Orsena (2014) recalca que con frecuencia existe un profesor que ha marcado sensiblemente nuestras vidas. Agrega que un buen docente actuaría como alguien que impulsa posibles sueños pues debe sentir el potencial del alumno y ayudarlo a que lo desarrolle. Mazza (2014: 117) sostiene que «el aprendizaje es un proceso de naturaleza libidinal». Operan factores determinados por las relaciones que los participantes mantienen con el saber así como los deseos que sostienen el proyecto de aprender y la intención de enseñar. Existe un juego de deseos como lo ha señalado Filloux (2000). Importa entonces entender cómo se articulan estos deseos. Recordemos que al igual que en el gabinete del analista, la situación de enseñanza-aprendizaje genera condiciones para la emergencia de fenómenos transferenciales en los que se enlazan el amor y el odio.

### **3. Los saberes del formador**

En esta parte de la exposición transitaremos un terreno movedizo. Tradicionalmente, el profesor y el formador poseen un mandato social que supone reducir la distancia entre individuos desposeídos de un cierto saber y el propio docente, depositario de

conocimientos. La relación formador / alumno es por naturaleza disimétrica. La función del primero en tanto miembro de la institución educativa es instruir al futuro profesor con estrategias que comprometan a este último. El docente no es solo un animador, debe transmitir saberes y lograr que se encarnen en el sujeto aprendiente. Sin embargo, la idea que domina los debates de la posmodernidad (1970-2000), según Ferraris (2014), es que no hay hechos sino interpretaciones como lo postulara Nietzsche (1972 [1887]). Toda realidad sería entonces infinitamente manipulable. Por nuestra parte, nos alejamos conscientemente del discurso políticamente correcto que promociona a ultranza una serie de acciones con prefijos *co*: co-aprender, co-construir, co-crear, co-articular, co-producir, etc. Vemos en ese discurso mucha demagogia. Una dosis homeopática de actividades *co* resulta suficiente en la formación de un profesor.

En este sentido, Orsena (op. cit.) afirma: «Hoy ya no hay más respeto por el saber. Se da igual importancia a la opinión. Son los efectos perversos de Internet. (...) Es ignorancia pura descartar o rechazar el saber». Sin entrar a discutir los beneficios o inconvenientes de Internet, actividad que nos llevaría muy lejos, compartimos la defensa de los saberes. En las aulas, la opinión tiene lugar en determinados momentos pero el saber científico debería ocupar un espacio privilegiado. Kuntz apoya ideas similares. Señala que «el postmodernismo es un movimiento filosófico, político social y artístico que se caracteriza principalmente por sus crítica a la fe en la ciencia, el progreso y la universalidad de la razón» (Kuntz, 2014: 583). Este autor no cree en absoluto que «las acciones ‘participativas’, en las que todas las opiniones tienen igual valor que la palabra científica ayuden a ir más allá de las confrontaciones» (op. y loc. cit.). El acceso a la información que promueve Internet «puso fuera de moda las ‘cabezas bien llenas’ [alusión a Montaigne] para favorecer la rapidez, la agilidad y la creatividad. Pero, por otra parte, «amenaza con embrutecernos por el requerimiento excesivo que supone» (Eltchaninoff, 2014: 45).

En consonancia con lo expuesto, bregamos por la inclusión de saberes en la formación lo que no supone la introducción de un cuerpo teórico aislado de la realidad. En el campo de los saberes la lista es extensa: conocimientos lingüístico-discursivos ya sean fonológicos, fonéticos, gramaticales, sintácticos o léxicos y socioculturales tales como temas tabúes, uso de silencios, nociones de proxemia y cronemia, significado de las posturas, la mimo-gestualidad, los valores, las costumbres o las prácticas sociales de

referencias. En lo atinente a los quehaceres, sabemos que estos están ligados a la experiencia práctica y permiten la aplicación de un conocimiento en un campo dado. Así, el docente debe planificar acciones didácticas, anticipar problemas inherentes al aula, corregir, evaluar producciones de sus alumnos, adaptar técnicas y variar actividades teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los aprendientes. En cuanto a las actitudes, éstas dependen de las cualidades personales y comportamentales que se desplegarán en el ámbito profesional. Como ejemplo mencionaremos la cortesía, el dominio de las emociones, la empatía, la capacidad para trabajar en equipo, la autonomía, la curiosidad, el entusiasmo, la adaptabilidad, etc.

Resulta indispensable que la formación de docentes prevea una alternancia integrativa entre el trabajo de campo focalizado en prácticas responsables y el aprendizaje de saberes. A estos saberes debe unirse un distanciamiento crítico para asegurar una práctica reflexiva en lugar de una sucesión de aspectos teóricos desencarnados y dispares. Se trata entonces de obtener una sólida formación tanto general como disciplinar y un trabajo asiduo en el medio real donde emergen problemas. En este sentido hacemos nuestras las palabras de Chiss quien propone terminar con el modelo de la transposición didáctica y sus tres niveles: «del saber científico al saber enseñable, del saber enseñable al saber enseñado y del saber enseñado al saber incorporado» (Chis, 2010: 42). Así, resulta pertinente imaginar un movimiento interactivo entre un proceso descendente (teorías, bases, conceptos que ayudan a la práctica) y un proceso ascendente que evidencia el impacto retroactivo de la experiencia contextual sobre las teorías. Recordemos que solo se puede enseñar adecuadamente aquello que se domina bien. En palabras de Jaurès (1964: 123): «No se enseña lo que uno quiere; diría mismo que no enseñamos lo que sabemos o lo que pensamos que sabemos: solo enseñamos o podemos enseñar lo que somos» (traducción propia). Como puede observarse, estas palabras retoman nuestro epígrafe inicial.

#### **4. Dos ejes complementarios para la formación**

Para contribuir a la formación del profesor destacamos dos vías, entre otras. Por un lado, la observación y comentario de clases grabadas en video y, por otro, los relatos autobiográficos.

#### *4.1. Auto-confrontación y alo-confrontación*

Como recursos para la formación de docentes, resultan de interés las modalidades que tienen parte de autonomía y parte de apoyo del formador. Se propone la observación de grabaciones de clases de los propios participantes. Un profesor novato no posee las mismas percepciones e interpretaciones de las situaciones de clase que un docente experimentado. Los estudios de tipo longitudinal suelen ser enriquecedores pues allí puede verse como un buen formador deja la posición alta con respecto a la actividad del principiante y se involucra para comprender la dinámica de transformación a lo largo del tiempo. A partir de extractos de video se puede describir, explicitar y evaluar el desempeño profesional. Cuando los participantes analizan sus propios videos hablamos de auto-confrontación y en el caso del análisis de videos de otros nos referimos a la alo-confrontación. Al observar los videos los sujetos pueden:

- a) reconocerse en la actividad de los pares*
- b) disminuir la ansiedad al poder identificar las características típicas de una comunidad de novatos que aprende la profesión*
- c) comprender la dinámica de la transformación de las actividades del principiante*
- d) entender modalidades de trabajo de otros y evaluar los efectos de estas acciones en los aprendientes*
- e) hacer propios otros modos de acción que podrán probar en sus clases*
- f) anticipar situaciones no vividas sirviéndose de la experiencia adquirida por compañeros pares*
- g) aprovechar los testimonios de docentes más experimentados para tomar distancia en relación con sus preocupaciones profesionales.*

Cuando se analizan filmaciones de clases lo que interesa es comprender las acciones del participante que imparte la enseñanza. En este punto, nuestra fuente de inspiración son los trabajos de Cicurel (2011) y Cicurel y Aguilar (2014). Recordemos que las acciones didácticas que encaramos suelen responder a modelos guardados en nuestros archivos memoriales que nos permiten interpretar comportamientos sociales y adaptarnos a la situación. Es interesante, siguiendo a Bronckart (1995: 142), observar en las acciones tanto las intenciones como las razones de las mismas. En el primer caso, hay

«movilización de recursos psíquicos proactivos (representación de efectos esperados de las conductas o *intenciones*) y recursos psíquicos retroactivos (*razones o motivos*) por los cuales una conducta es asumida» (las bastardillas pertenecen al autor). Bronckart propone no limitarse a la observación de las acciones o prácticas efectivas sino solicitar la verbalización de la intencionalidad perseguida.

En palabras de Cicurel (2011: 117.) «El accionar del profesor puede conocerse *a la vez* por la observación de las interacciones y por lo que dicen los actores sobre la acción». Este accionar depende de varios factores: las culturas educativas, el contexto específico donde se realiza la enseñanza, la formación del docente y su propia personalidad. A pesar de estas variables existen ciertas constantes (Cicurel, op. cit.: 119) pues al cumplir su tarea el docente realiza «una serie de acciones, en general coordinadas, y a veces simultáneas, con una finalidad global y una cierta intencionalidad». Otro aspecto interesante observable en los videos son las representaciones de los practicantes. Resulta fructífero interrogarlos sobre ellas y sobre lo que sería el ideal pedagógico. Como sabemos, las representaciones son móviles y pueden modificarse. En este sentido, Perrenoud (1998: 6) señala:

Toda formación invita al cambio de representaciones, también de prácticas. Suscita por lo tanto, naturalmente, resistencias que son tanto más fuertes por cuanto tocan el meollo duro de la identidad, creencias y competencias del sujeto en formación (traducción propia).

#### 4. 2. *Relatos autibiográficos*

Hoy en día, se observa un singular interés por los relatos autobiográficos de alumnos en formación. En este tipo de escrito suele haber indicios ligados tanto a las experiencias lingüísticas y formativas de los sujetos como al mundo representacional de los mismos. Los relatos autobiográficos suelen proveer información relevante sobre la biografía escolar de los futuros docentes. Perrenoud (1993) recalca que dicha biografía sostiene inconscientemente nuestra labor docente, de una manera o de otra. La biografía escolar de un docente de lenguas comprende varios aspectos. Por un lado, la biografía lingüística, es decir nuestra experiencia con lenguas. Así, pueden aflorar huellas de

lenguas susurradas en las canciones de cuna, habladas por quienes nos cuidaron cuando éramos pequeños, estudiadas, farfulladas en los viajes, etc. Los datos obtenidos permiten, en primer lugar, tomar conciencia de que rara vez somos monolingües y, luego, desarmar estereotipos vinculados con los idiomas. También, es frecuente observar en la biografía lingüística datos sobre el aprendizaje de lenguas, la forma y el modo adoptados para adquirirlas así como las reacciones que suscitaron en nosotros. La evocación de clases dictadas por grandes maestros, las lecturas efectuadas, los cursos a los que asistimos, los congresos, los encuentros y discusiones con colegas, en una palabra nuestra propia experiencia pasada y presente de enseñanza han dejado posiblemente huellas que afloran en los relatos.

En el caso de los estudiantes de formación, los relatos autobiográficos ayudan a hacer visibles las características de un recorrido lingüístico y formativo. Por tanto, resultan muy valiosos para el docente formador que puede aprovecharlos para la reflexión durante las prácticas compartidas con los futuros docentes. Los relatos nos convierten en lectores críticos de nuestra propia historia porque existe un pensamiento que puede ser objetivado (Galisson, 2002). Reconstruir el camino recorrido en un campo determinado conduce al sujeto a la descentración. Está en condiciones de efectuar un análisis de los hechos vividos y socializarlos con fines educativos (Zabalza, 2004). En el mismo orden de ideas, Gohard-Radenkovic (2011) confirma que un enfoque autobiográfico ayuda a desarrollar una actitud reflexiva, desarticular evidencias y replantear la relación con el otro.

## **5. El docente de ELE como evaluador**

Al referirse a las tareas del docente, Cicurel (1990) propone tres: lograr que los aprendientes produzcan discurso, que atribuyan significados a las palabras y frases y evaluar. La evaluación está presente en la vida diaria cuando rectificamos la cantidad de sal en un plato que preparamos, cuando la modista ajusta una pinza, cuando cambiamos términos o referencias en una ponencia de congreso. La evaluación es constitutiva del aprendizaje. Numerosos trabajos confirman que el uso de consignas y la corrección que efectúa el docente, actividades propias de la enseñanza áulica, producen marcadas diferencias con el aprendizaje espontáneo o no guiado. Los niveles de logro del aula son

mayores y más duraderos (Long, 1983; Willis, 1996: 15, Han, 2004: 127) y las fosilizaciones en las producciones verbales son menores. Los grados de fosilización dependen de la edad de los sujetos, la motivación, las actitudes y el volumen de exposición a la lengua. No nos referimos al acento, es decir, cuando un francés, por ejemplo, conserva la r uvular al hablar español. Se trata del manejo de la lengua en sus aspectos lingüísticos y discursivos.

Tyne (2012) señala justamente que en un aprendizaje guiado hay una selección medida de los elementos lingüísticos (input), hay un ordenamiento de los mismos y una presentación con impronta metalingüística de la lengua extranjera. Se observan asimismo numerosas orientaciones pragmáticas y sociolingüísticas en las tareas a efectuar. Los aprendientes realizan descubrimiento a través de los documentos auténticos y reciben también devoluciones en cuanto a sus avances en el idioma. Sus producciones son calificadas como correctas, erróneas, generales, imprecisas, adecuadas, inapropiadas, por ejemplo. La evaluación le permite al sujeto conocer cual es el lugar que ocupa en la escala ascendente del proceso de aprendizaje. Además existe la evaluación institucional que seguramente juega un papel en la corrección formal. Ahora bien, en el aprendizaje no guiado el input es abierto y hay adquisición espontánea por contacto repetido. Resulta difícil saber si este contexto de aprendizaje se caracteriza por una ausencia total de evaluación de las producciones verbales. En efecto, se podría pensar que las reacciones del interlocutor a través de su decir o su mimogestualidad inciden en las verbalizaciones del alóglota y cumplen, en alguna medida, una forma de valoración correctiva.

Concluyendo este apartado queremos unir la evaluación a la ética de la acción. En este momento, la actuación del docente o formador necesita un apuntalamiento dada la pérdida de certezas en el campo de las metodologías (Cicurel y Spaëth, 2017: 9). Recuérdese que métodos como el audio oral y audiovisual protegían de alguna manera la imagen del docente al proveerle un esquema de clase muy estructurado que contaba con pasos bien delineados a seguir. Damos a la palabra ética un sentido amplio y lo asociamos a un docente vigilante capaz de:

- a) rever el concepto de autoridad y la relación con los aprendientes
- b) lograr una intervención equitativa de los participantes en el aula



c) considerar los estilos de aprendizaje de los participantes y presentar actividades adecuadas a los diferentes estilos. Recordemos que dentro de éstos encontramos los sujetos visuales, auditivos, globalistas, serialistas, reflexivos, impulsivos, kinestésicos (que aprenden haciendo)

d) percibir la saturación en el aula e intervenir para evitar que se pierda el compromiso interactivo.

Por último, si se realiza un trabajo retrospectivo como hemos propuesto, por ejemplo, a través de clases grabadas, es muy natural que la discusión con los practicantes encare aspectos éticos. Así, se podrán observar valores que entraron en juego en las actividades didácticas: lo bueno, lo posible, lo imposible, lo recomendable, etc. No debe olvidarse que comprender y sopesar la propia manera de hacer las cosas resulta la condición misma de un actuar ético.

## **6. El docente de ELE como investigador**

En este apartado nos ocuparemos del docente en tanto investigador. Va de suyo que no todo profesional de lenguas se aboca a la investigación. Sin embargo, nos parece pertinente destacar que es positivo ser curioso y estar dispuesto observar con minucia palabras, técnicas, prácticas y trayectorias de aprendientes. En otro orden de cosas, recordamos que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, las investigaciones más usuales son la teórico-especulativa y la etnográfica. Al referirse a la primera, Moita López (1996: 83-100) señala que su sustento es la información teórica que proviene fundamentalmente de la lingüística (macro o micro) y da pautas de cómo proceder en el aula «sin que ésta [el aula] sea objeto de investigación». La relación con los cursos, institución, condiciones, actores no es concreta sino idealizada a través de la especulación. Por ejemplo, a partir de los principios de la lingüística textual y las reflexiones sobre los tipos de texto, se extraen implicaciones sobre cómo proceder en la clase al momento de enseñar a redactar o a leer. Los investigadores inscriptos en esta línea de trabajo consideran a la lingüística aplicada como un área secundaria de actuación pues la lingüística es la verdadera ciencia madre, «la meta-disciplina natural o disciplina de referencia», en términos de Galisson (1997: 79). Por lo tanto, se deben tomar los principios que ésta provee y aplicarlos.

Investigadores como Moita Lopes (1996) y Galisson (1986, 1989, 1997), entre otros, han criticado este tipo de tutelaje y, por ende, la investigación resultante. La razón es que el aula no constituye el blanco de las preocupaciones de los investigadores inscriptos en esa línea de trabajo. Sin embargo, sabido es que la descripción de un hecho lingüístico no tiene una relación directa con el acto de enseñar-aprender pues existen factores sociales, grupales, emocionales y pedagógicos que inciden dicho proceso. En un mismo orden de ideas, Vez (2000: 214) propone, por un lado, una mayor reflexión «sobre los procesos y estrategias de la adquisición y aprendizaje de una lengua añadida», y, por otro, el establecimiento de orientaciones interdisciplinarias entre quienes se ocupan de la naturaleza del lenguaje y aquellos preocupados por los problemas de su enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, el otro tipo de investigación que citamos es la etnográfica, de tipo cualitativo. El punto de partida es la observación de sujetos inmersos en una interacción social contextualizada y se procura describir acciones y comportamientos de los integrantes del grupo (Woods, 1987: 18) para descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que estos aspectos evolucionan con el tiempo. La interpretación de los fenómenos que unen a los integrantes del grupo permite realizar teorizaciones. Cabe señalar que en la investigación etnográfica la noción de contextualización es esencial. Va mucho más allá de considerar el ambiente y los participantes de un contexto. Es necesario incluir la historia, las costumbres y prácticas propias de un ámbito de interacción social natural.

En el campo de las lenguas extranjeras, la investigación etnográfica puede ser de diagnóstico o intervención. En el primer caso, se trata de saber cómo se está realizando efectivamente el proceso de enseñar-aprender. En el segundo, la atención se focaliza en la posibilidad de modificar una situación existente en el contexto áulico. Chaudron (2000: 130) señala que la investigación etnográfica se contrapone a «la metodología racionalista tradicional adoptada por las ciencias naturales y, de forma muy dominante, en la investigación educativa hasta los años noventa». Es de destacar que desde la metodología clásica hay mucha resistencia para con la investigación etnográfica. Se la considera como sinónimo de trabajo informal, libre de fundamentos y de enlaces

teóricos, carente de experimentación y de cuantificación. Se critica esencialmente su carácter descriptivo y las múltiples variables presentes en los contextos que analiza.

A modo de ejemplo, recorreremos ahora algunos campos de la enseñanza-aprendizaje de ELE o ELSE en los cuales creemos que es necesario intensificar la investigación. Sin que el orden de presentación suponga una jerarquía preestablecida, comenzaremos por los aspectos lingüístico-discursivos. En nuestro país, en el área de la fonología y la fonética, podríamos investigar el ensordecimiento cada vez más marcado de la fricativa palatal [ʒ] convertida en [ʃ], al menos en ciertas franjas etarias. El sexismo de la lengua ameritaría estudios específicos. Es visible, por ejemplo, en los pares avión/avioneta, portón/puerta, ventanal/ventana, copón/copa, entre otros, en los que se evidencia un tamaño mayor evocado por los términos que refieren a objetos masculinos.

Otro caso interesante podría ser la indagación sobre los innumerables matices que transmite el diminutivo en español, nuestra posesión secreta, como dice Bordelois (2003: 64). Lo que llama la atención, sobre todo en el español latinoamericano, es que el agregado de un sufijo (-ito en nuestro país) se aplica a numerosísimas clases de palabras. Con restricciones, según los casos, el nombre común y propio, el adjetivo, el adverbio, el participio pasado, el gerundio, la interjección o el pronombre pueden tener un diminutivo. En otras lenguas como el francés, por ejemplo, indicar matices afectivos en palabras que no sean adjetivos o nombres comunes supone procedimientos de traducción poco económicos. Si se tiene un curso internacional, sería estimulante analizar de modo contrastivo, cómo se vuelca a tal o cual idioma los diminutivos que aparecen en frases tales como: «¡*upita*, mamá!», «los niños están *bañaditos*», «servime *alguito* de comer, me muero de hambre», «de chica, yo era un poco *Mafaldita*».

Con respecto a los aspectos discursivos, nos parece oportuno abordar la dificultad de muchos hablantes jóvenes de nuestro país para mantener el uso de *usted* en la conversación. *Usted* es rápidamente cambiado por *vos*. En otro ámbito, podemos considerar el discurso específico de la clase de idiomas pues ofrece aristas que ameritan una mayor indagación. Por ejemplo, los diferentes enunciadores que suscita la interacción (Germain, 1994 y Rabatel, 2004). En el aula, se puede observar tanto un desequilibrio interactivo como posturas enunciativas diversas entre el archi-enunciador que es el docente y los co-enunciadores, aprendientes. Por otra parte, los libros de texto

de ELE o ELSE del mercado abren un campo muy amplio para la investigación tomando, por ejemplo, una perspectiva de género que permita develar el lugar, el posicionamiento y la tarea de las mujeres que allí se presentan. También, resultaría enriquecedor descubrir si los aspectos interculturales de un libro remiten a un país específico (España, Argentina o México) o toman en cuenta al menos una parte de la *hispanofonía*. El término, que construyo a partir de la palabra francofonía, acuñada hace más de un siglo, engloba el conjunto de sujetos que desde países diversos comparten el español como lengua común.

## **Conclusiones**

La tarea que realizan los docentes formadores es grande y exigente, requiere compromiso y dedicación. Inculcamos saberes, quehaceres y valores que deben interactuar en armonía. En un primer momento de esta presentación, nos referimos a las entrevistas de auto-confrontación y alo-confrontación así como al estudio de los relatos autobiográficos. Ambos caminos, sustentados por una reflexión en la que se desmenuza a conciencia lo actuado, enriquecen la formación. De las actividades observadas en videos o en la biografía narrada emergen representaciones, valores e ideales de los docentes o formadores en lo atinente a roles, procesos, técnicas y estrategias. El conocimiento que el sujeto construye proviene de la observación que hace de si mismo y, a veces, completa con la de los pares que realizan comentarios.

Nos referimos luego a la evaluación como un proceso natural y permanente que forma parte del aprendizaje. Relacionamos esa evaluación con la ética de la acción. Ser arbitro en todo momento de los campos fonológico, lingüístico- discursivo, kinésico, proxémico y sociocultural es una tarea exigente. Creemos que una parte importante del aprendizaje depende de nuestra manera de encarar y efectuar la evaluación conforme al grupo etario, al nivel y los objetivos de los aprendientes. Dejar pasar errores, no expedirse sobre lo adquirido en aras de la supuesta inclusión es una forma cruel de exclusión. Por último, bregamos por la investigación en ELE y ELSE. El colectivo de docentes y formadores la necesita y, sobre todo, urge contar con publicaciones nacionales que cristalicen los innumerables trabajos que se están llevando a cabo en nuestro país. Todos podemos aportar algo a este campo disciplinar, todavía muy joven

en Argentina. El éxito del IV Congreso Internacional SICELE, realizado en Rosario en noviembre de 2018, es una muestra del interés que los participantes dan a la docencia e investigación en ELE y ELSE. A todos nos compete seguir avanzando.

### **Referencias bibliográficas**

- BORDELOIS, I. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BRONCKART, J.-P. (1995). «S'entendre pour agir et agir pour s'entendre». In *Théories de l'action et éducation*. Eds J. -M. Baudoin y J. Friedrich. París- Bruxelles: De Boeck.140-152.
- BRONCKART, J. -P. (2009). «Posfácio. In *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Eds A. Machado et al. Campinas: Mercado de Letras.120-132.
- CICUREL, F. (1990). «Eléments d'un rituel communicatif». In *Variations et rituels en classe de langue*. L. Dabène, L. Cicurel, F. et alii, Paris: CREDIF-Hatier. 23-54.
- CICUREL, F. 2002. «La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Aile* n° 16: 145-164.
- CICUREL, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. París: Didier.
- CICUREL, F. y J. AGUILAR (2014). «Présentation. Quelle place pour la pensée des enseignants dans el champ de l'enseignement du français?». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* n° 56 : 7-13.
- CICUREL, F. y V. SPAËTH, (2017). «Présentation. Agir éthique en didactique du FLE / FLS». *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* n°62: 8-18.
- CHAUDRON, C. (2000). «Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas ». In *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* C. Muñoz (Ed.). Barcelona: Ariel. 128-161.
- CHISS, J.-L. (2010). «La didactique des langues: une théorie d'ensemble et des variables?». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications* n°48: 37-45.
- ELTCHANINOFF, M. (2014). Qu'est-ce que l'intelligence ? *Philosophie Magazine* n°82 : 45-47.
- FERRARIS, M. (2014). *Manifeste du Nouveau réalisme*. Paris: Hermann.
- FILLOUX, J. C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- GALISSION, R. (1986). «Éloge de la Didactologie/ didactique des langues et des cultures étrangères (Maternelles et Étrangères) –D/DLC-». *ELA (Études de Linguistique Appliquée)* n°64 : 39-54.
- GALISSION, R. (1989). « Problématique de l'autonomie en didactique des langues ». *Langue française* n° 82 : 95-118.
- GALISSION, R. (1997). «Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?». *ELA (Études de Linguistique Appliquée)* n° 105 : 73-92.
- GALISSION, R. (1995). «À enseignant nouveau, outils nouveaux». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*. Numéro spécial: 70-78.
- GALISSION, R. y Ch Puren (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International.
- GALISSION, R. (2002). « Préambule: est-il fou? Est-il sage ? ». *ELA (Études de Linguistique Appliquée)* n°127 : 261-271.
- GERMAIN (1994) «Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère» *Les Carnets du Cedisor* n°2 : 17- 26.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (2011). «Peut-on former à la différence ? Peut-on penser la différence dans la mobilité?» *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Vol. XXVIII n°2 .10-23. <<https://journals.openedition.org/apliut/1036>>. Consultado el 05/07/2018.
- HAN, Z. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Buffalo: Multilingual Matters LTD.
- JAURES, J. (1964 [1934]). *L'Esprit du socialisme*. Paris: Gonthier.
- KLETT, E. (2017). «Ser docente de lenguas hoy: entre sacerdocio, saberes y diversidad». Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Ma Celina Barbeito; M. López Barrios; R. Pasquale (Eds). capítulo 4, volumen 3: 52-63. <<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5571/JELENS%202015%20Volumen%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Consultado el 01/08/18.
- KUNTZ, M. (2014). Le postmodernisme contre la science. *Commentaire* no 147: 583-590.
- LONG, M. (1983). «Does second language instruction make a difference? A review of research». *TESOL Quarterly* 17. 357-382.
- MAZZA, D. (2014). «Entrevista». *Noticias*, 13 de diciembre: 117-119.
- MOITA LOPES, L.-P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

- NIETZSCHE, F. (1972 [1887]). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza. Primera edición *Zur Genealogie der Moral*, Leipzig.
- ORSENA, E. (2014). «On a des professeurs tout au long de la vie». *Le Figaro* 4/09/2014.
- PERRENOUD, P. (1993). « Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ». In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Eds L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud. Bruxelles : de Boeck. 211-237.
- PERRENOUD, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d’enseignants*. Genève : Université de Genève.  
<[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_30.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html)>. Consultado el 14/05/2018.
- RABATEL, A. (2004): «Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs», In *Interactions orales en contexte didactique*. A. Rabatel. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 29-66.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Kapelutz.
- TYNE, H. (2012). «Acquisition d’une langue seconde en milieu naturel: contextes, contacts, enjeux». In *Les migrants face aux langues des pays d’accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Édts H. Adami y V. Leclercq. Lille : Presses Universitaires du Septentrion. 288- 305.
- VEZ, J. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- WIDDOWSON, H, G. The roles of teacher and learner *ELT Journal*, Volume 41, Issue 2, April 1987: 83-88, < <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/41/2/83/454591?redirectedFrom=fulltext>>. Consultado el 13/06/2018.
- WILLIS, J. A. (1996). *Framework for Task-based Learning*. Essex: Longman.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Marcea.