

# La construcción de la clase de inglés como lengua extranjera a través de dos artefactos curriculares<sup>1</sup>

**Germán Canale**

Universidad de la República | Uruguay

**Resumen:** El presente trabajo reporta avances de un proyecto mayor sobre la convivencia de dos artefactos curriculares – laptops y libros de texto – en una clase de lengua inglesa de primer año de secundaria en Montevideo (Uruguay). La investigación se apoya en los enfoques etnográficos del discurso (MacGILCHRIST y van HOUT, 2011) para indagar - en base a datos de observación de aula obtenidos a lo largo de un año académico- la manera en que la docente y los estudiantes interactúan con estos artefactos, produciendo diversos significados sobre qué es aprender inglés con laptops y libros de texto. Apoyándome en el análisis de las secuencias de negociación y funciones (MARTIN y ROSE, 2007) y de la transitividad (HALLIDAY, 2014), en esta oportunidad analizo cómo se encuadra el uso de ambos artefactos curriculares para construir significados particulares sobre la clase de lenguas extranjera. Los resultados muestran que existe una fuerte división de la labor entre ambos artefactos y que dicha división responde a diversos fenómenos que existen dentro y fuera del salón de clase.

---

<sup>1</sup> Agradezco al Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung (Leibniz Association, Alemania) por financiarme una pasantía de investigación en 2016, con la cual realicé parte del análisis que presento en este trabajo.

**Palabras clave:** inglés como lengua extranjera; artefactos curriculares; laptop; libro de texto.

**Title:** The construction of the English as foreign language class using two curricular resources

**Abstract:** The present work brings advances of a broader project on the coexistence of two curricular resources – laptops and textbooks – in a English language class for the first year of secondary education in Montevideo (Uruguay). The research is based on the ethnographic approaches of discourse (MacGILCHRIST and van HOUT, 2011) to research - based on information gathered in classrooms' observation obtained throughout an academic year - the way teachers and the students interact with these resources, producing diverse senses on what it is to learn English with laptops and textbooks. From the analysis of sequences of negotiation and functions (MARTIN and ROSE, 2007) and transitivity (HALLIDAY, 2014), we analyze how the use of these resources actualizes to construct particular senses on foreign language classes. The results show that a strong division of work exists between the two resources and this division is caused by diverse phenomena that exist inside and outside classes.

**Keywords:** english as foreign language; curricular resources; laptop; textbook.

## Introducción

Lejos de ser solamente un espacio físico, el salón de clase constituye un ambiente histórica y culturalmente diseñado para el aprendizaje y la enseñanza (LAWN, 1999), respondiendo así a procesos y prácticas que ideológicamente lo legitiman como tal. En este sentido, los salones de clase *reales* son el resultado de la constante negociación entre su diseño y su uso por parte de estudiantes y docentes. En él cohabitan distintos artefactos curriculares que ofrecen cohesión pedagógica a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a la vez que ayudan a construir las identidades y los roles de sus participantes (KRESS, JEWITT, BOURNE, FRANKS, HARDCASTLE, JONES y REID, 2005). Todos estos fenómenos – además de

varios otros que existen por fuera de las clases – forman parte de la compleja ecología del aula (TUDOR, 2001; van LIER, 2004).

En este trabajo estudio la manera en que dos artefactos curriculares de distinta trayectoria de uso y legitimación en prácticas de aula (*i.e.* libro de texto y laptop) co-habitan en un salón de clase de inglés como lengua extranjera. En particular, investigo la manera en que la docente encuadra el uso de cada uno de estos artefactos para tareas con objetivos pedagógicos bien distintos, separando así la labor semiótica. Los resultados muestran que esta división de la labor responde a diversos factores, como las diferentes audiencias que la profesora construye para su clase (*i.e.* inspectores y autoridades por un lado y estudiantes por otro) o el grado de legitimación institucional de cada artefacto, entre varios otros. A través de la interacción y el uso a lo largo del año académico, cada artefacto pasa a encapsular una visión particular del aprendizaje en la clase de lengua extranjera, así como objetivos pedagógicos distintos.

### **El libro de texto y la laptop como artefactos curriculares**

Los artefactos materiales<sup>2</sup> (LEMKE, 2000; BEZEMER y KRESS, 2008) son producto de la cultura, a la vez que la producen y reproducen. En esta misma dirección, son objetos semióticos que median los procesos de creación de significados, colaborando así con la división de la labor semiótica. El propio concepto de artefacto intenta escapar de la noción del individuo aislado para entender los procesos de creación de significados como una actividad cultural y colectiva (ENGESTRÖM, 1987, 2001).

En este trabajo, me interesa en particular la noción de artefacto curricular, es decir, un objeto semiótico material que forma parte de la compleja ecología del salón de clase y que es reconocido por estudiantes y docentes como objeto pedagógico autorizado para crear significados en el contexto del aula. En particular, me centro en dos artefactos curriculares que actualmente co-existen en muchos salones de clase a lo largo del

---

<sup>2</sup> En esta ocasión hago referencia únicamente a los artefactos en su aspecto material, aunque no desconozco la existencia de otros tipos de artefactos mentales (*cf.* VYGOTSKY, 1978).

mundo: el libro de texto (impreso) y la laptop. La diferencia entre ambos artefactos no es únicamente una cuestión del *medio* semiótico (papel vs pantalla) que se emplea para la representación y la comunicación sino que, por el contrario, ambos artefactos cuentan con diferencias en términos de su diseño, uso y trayectoria en contextos de educación formal.

El libro de texto ha sido el artefacto curricular por excelencia, por lo que goza de una larga trayectoria de legitimación y autorización para el aprendizaje (LUKE, de CASTELL y LUKE, 1989). A pesar de los recientes cambios a nivel global en la incorporación masiva de nueva tecnología en las aulas, el libro de texto sigue siendo altamente operativo como artefacto curricular, al punto que en cierta medida las prácticas de aula con nuevas tecnologías pueden ser percibidas como prácticas “marcadas” (BLYTH, 2009). A esto debe sumarse el hecho de que el libro de texto cuenta con un diseño prominentemente pedagógico, que tiende a la cohesión curricular y a guiar los procesos semióticos de los estudiantes (GUERRETTATZ y JOHNSTON, 2013). En contraposición, la laptop (entre otros artefactos de las nuevas tecnologías) goza de una trayectoria mucho menor en el salón de clase, a pesar de su reciente expansión masiva. Además, cuenta con un diseño más abierto en tanto permite un mayor repertorio de usos e interacciones, no todos ellos guiados pedagógicamente. Sin embargo, qué tipo de interacciones humano-artefacto se legitiman y autorizan en el salón de clase depende de varios factores propios del ambiente y no únicamente del diseño de cada uno de estos artefactos, como se discutirá más adelante en función del análisis de datos y los resultados.

En este contexto educativo transicional en que se viene incorporando un nuevo artefacto curricular (la laptop) al salón de clase, resulta interesante investigar cómo convive este artefacto con el libro de texto, lo que puede redundar en una caracterización más exhaustiva de estos artefactos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

## Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación mayor que se viene elaborando desde 2015 y que analiza cómo se construye la clase de inglés como lengua extranjera a través de la co-habitación y el uso del libro de texto y la laptop como artefactos curriculares. La investigación, además, problematiza estas cuestiones en función de las ideologías de aprendizaje que se legitiman y naturalizan a través del uso de cada uno de estos artefactos. En el trabajo mayor se investigan diversas escalas (política lingüístico-educativa, políticas institucionales, salón de clase, entre otras) a través de un acercamiento etnográfico al discurso (MacGILCHRIST y van HOUT, 2011).

Por cuestiones de espacio, en esta ocasión me focalizaré exclusivamente en el análisis de un nivel (el salón de clase) y en un tipo de actividad registrada en los datos (*i.e.* la manera en que la docente encuadra el uso de cada artefacto para tareas específicas) con el fin de responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye la clase de inglés como lengua extranjera a través de ambos artefactos curriculares? Para ello, presentaré datos recabados por medio de observación de aula y video-grabaciones en una institución privada de Montevideo, Uruguay, a lo largo del año académico 2015, así como entrevistas y recolección de otros textos y documentación oficial.

Los datos presentados corresponden a la asignatura *Inglés como lengua extranjera* de primer año de secundaria (principiantes en la lengua extranjera) de un liceo privado de nivel socio-económico medio<sup>3</sup>, ubicado en un barrio urbano. Los estudiantes (a los que me referiré como Ss a lo largo del trabajo) tenían 11-12 años de edad al momento de realizada la investigación. La docente (a la que me referiré como Vera a lo largo del trabajo) cuenta con certificación específica en enseñanza de la lengua y al momento de realizadas las observaciones de aula contaba con 10 años de experiencia docente en instituciones públicas y privadas. No cuenta con formación específica en tecnología, pero su compromiso con el estudio

---

<sup>3</sup> En base a criterios como la cuota mensual y la propia definición del perfil del liceo, según autoridades y padres.

durante más de 2 años muestra su interés en la temática. El libro que se empleaba en la clase era *Uruguay in Focus 1* (recomendado por la inspección<sup>4</sup> correspondiente) y las laptops utilizadas eran las ofrecidas por Plan Ceibal<sup>5</sup> (ver imagen 1).



**Imagen 1:** Modelo de laptop XO (Plan Ceibal) utilizada en la clase de Vera

El estudio se apoya en diversas herramientas del análisis del discurso informado por la lingüística sistémico-funcional: la transitividad y las secuencias de negociación. La transitividad remite a la meta-función ideacional, es decir, a la manera en que se representa la experiencia humana en el discurso. Para estudiar esto, me centro en los procesos (materiales, mentales, verbales, relacionales, conductuales, existenciales) y los participantes involucrados en estos procesos (actor, meta, alcance, beneficiario, etc.)<sup>6</sup>. Esto me permite explorar cómo se representan

---

<sup>4</sup> En el sistema educativo uruguayo, la Inspección corresponde a una sección dentro del consejo de cada nivel educativo. En este caso, se trata de la Inspección de la asignatura Inglés de del Consejo de Educación Secundaria. Entre otras cosas, la Inspección participa en el diseño curricular de los programas, en la recomendación de materiales curriculares y, además, se encarga de visitar docentes y evaluar sus prácticas.

<sup>5</sup> El Plan ofrece laptops (XO) gratuitas para los estudiantes de educación pública y, de manera opcional, también ofrece planes para que las instituciones educativas privadas puedan acceder a la misma tecnología. En este caso, es la institución quien debe contratar el plan y los estudiantes adquieren las laptops.

<sup>6</sup> El lector puede encontrar una clasificación exhaustiva de la transitividad en Halliday (2014).

discursivamente los participantes de la clase y sus acciones, estados, etc. asociados.

Las funciones y las secuencias de negociación remiten a la metafunción interpersonal, es decir, a las maneras en que se construyen las relaciones sociales a través del discurso. Me centro, en particular, en las funciones de habla (pregunta, orden, ofrecimiento o declaración) y en la negociación de las identidades a través de la secuenciación. En otras palabras, analizo cómo los participantes se posicionan como actores (A1) o como quienes esperan una acción por parte de otros actores (A2) y cómo se representan como poseedores de conocimiento (K1) o como quienes requieren conocimiento por parte de otros (K2). Esto me permite explorar cómo se negocian expectativas de roles y comportamientos entre los participantes de la clase.<sup>7</sup> Finalmente, el análisis de la transitividad, las funciones y la negociación echan luz sobre las funciones de la regulación (CHRISTIE, 2002) de la docente al momento de explicar y dar directivas sobre cómo y para qué se utilizará cada artefacto curricular en la clase de inglés como lengua extranjera.

Los resultados no buscan ser generalizados/generalizables a otros contextos en que se emplean ambos artefactos. Por el contrario, el objetivo es demostrar y explicar una de las varias maneras en que se realiza el fenómeno (PERÄKYLÄ, 2004). En otras palabras, se busca ofrecer evidencia empírica sobre cómo se construye la clase de inglés a través de estos artefactos en este caso puntual.

## **Análisis de datos**

A lo largo del año académico, Vera presentó a los estudiantes diversas unidades temáticas. Las primeras de ellas duraban alrededor de dos semanas (los estudiantes tenían 4 horas de Inglés repartidas en tres sesiones semanales), mientras que las últimas requerían mayor trabajo y por eso duraban alrededor de 3 o 4 semanas. Para cada unidad temática,

---

<sup>7</sup> El lector puede encontrar una clasificación exhaustiva de estas cuestiones en Martin y Rose (2007).

tanto la planificación de la docente como las observaciones registraron que Vera diseñaba las lecciones de manera de que un proyecto final (para el cual se requería el uso de la laptop) fuera el que diera cohesión curricular a las diversas actividades de aula. En este sentido, los estudiantes aprendían practicaban aspectos gramaticales de la con la ayuda del libro de texto, mientras que aprendían a utilizar algunos programas informáticos para realizar el texto final con el que concluía la unidad.

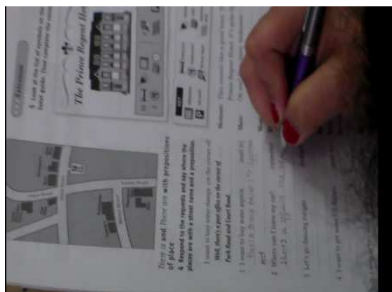
De esta manera, los estudiantes utilizaban las laptops para aprender a hacer comics virtuales (*PlayComic*), presentaciones animadas (*Impress*), mapas 3D (*Sketchup*), entre otros. En estas instancias, el interés de la docente era que aprendieran a usar los programas para diversos propósitos de representación y comunicación (dentro y fuera de la clase). Se empleaba -en la medida de lo posible- la lengua extranjera, pero además se trabajaba con varios otros modos y recursos no-verbales involucrados en la comunicación (uso del espacio gráfico, diseño, colores, imagen, sonido, etc.). A modo ilustrativo, véase la Imagen 2.



**Imagen 2:** Imagen de comic digital realizado por una estudiante con *Playcomic* (Unidad temática: *My Routine*)



El vocabulario y la gramática introducidos por el libro de texto eran entonces necesarios para poder realizar el proyecto final. En cada unidad curricular, el proyecto requería que el estudiante utilizara recursos verbales, pero también varios recursos no-verbales que eran propios del género textual en cuestión. Por ejemplo, aprendían adverbios de lugar, verbos de existencia y cómo dar direcciones antes de aprender a hacer el mapa virtual, o aprendían pronombres personales, adjetivos de descripción física y miembros de la familia antes de hacer su árbol genealógico animado. En el caso del comic virtual (Imagen 2), los estudiantes aprendían vocabulario y expresiones relativos a las rutinas (días de la semana, verbos de acción, hora y fecha, etc.) pero esto no era suficiente para la realización del texto final. Por el contrario, el comic también requería el manejo de otros recursos semióticos: espacio gráfico de la pantalla para mostrar temporalidad, uso de imágenes, cohesión visual, ensamblaje de imagen y lengua escrita, etc., de lo que se desprende que el resultado de cada proyecto final era un texto multimodalmente denso. Cabe destacar que mientras las actividades lingüísticas eran tomadas – o a veces adaptadas – del libro, las actividades que implicaban el uso de las laptops eran diseñadas por la docente.



**Imagen 3:** Estudiante utilizando el libro de texto (*Uruguay in Focus*, Longman) para realizar tarea con fines lingüísticos (práctica de *There is / There are*) (Unidad temática: *My Neighborhood*)

De lo anterior, se desprende que las actividades con el libro generalmente se orientaban a objetivos lingüísticos. Estas actividades eran mayormente tradicionales (práctica controlada, como ilustra la Imagen 3). Por su parte, las actividades con la laptop se orientaban a objetivos de multiliteracidad, con énfasis en la comunicación digital. En este último caso se requería del manejo y ensamblaje de diversos recursos semióticos y no solamente la lengua extranjera.

A continuación se presenta el análisis de algunos eventos de clase que fueron seleccionados con fines ilustrativos. Estos eventos son en cierta medida prototípicos en tanto muestran varios aspectos generales de cómo se desarrollaban aquellas interacciones de clase en que la docente indicaba a los estudiantes el empleo de uno de los dos artefactos (*i.e.* como se encuadraba el uso de cada artefacto según la tarea puntual).

### **Negociación del uso de cada artefacto según la tarea y los objetivos específicos**

A lo largo de las diversas unidades temáticas Vera dividía el uso de la laptop y el libro de texto para diversas tareas. En otras palabras, para algunas actividades requería el uso de uno de los artefactos mientras que para otras actividades requería el uso del otro. Los artefactos se usaban mayormente

de forma separada, por lo que no tendían a co-existir instancias de empleo de ambos para una misma tarea (aunque sí, evidentemente, dentro de una unidad curricular o temática). Esto no constituía necesariamente una rutina implícitamente naturalizada, sino que a veces se negociaba de manera explícita al momento de presentar una tarea.

Presento un evento correspondiente al día 2 de la unidad “My family”, que tuvo lugar hacia mediados del año académico. En esta ocasión los estudiantes tenían que buscar información sobre familias famosas para posteriormente compararlas con la propia, empleando vocabulario descriptivo en la lengua extranjera. El objetivo lingüístico (nombrar miembros de la familia, describirlos, uso de estructuras comparativas el tipo (*adj+er*) + *than*) se llevaba a cabo con el apoyo del libro mientras que el objetivo no-lingüístico (búsqueda de información desconocida por los participantes) se llevaba a cabo con ayuda de la laptop:

Tiempo	Acciones de los participantes	Interacción verbal
32:07	V camina a lo largo del salón	V: Ok, so now turn on the laptops, las prenden, ¿ta? And look for information about the famous family ¿Qué van a usar entonces para buscar la familia? (los estudiantes prenden las laptops)
32:19	S2 levanta la mano V mira a S2	S2: Internet
32:26	V apunta a la laptop de S2	V: Sí, las ceibalitas [laptops] para buscar en Internet lo que sea.
		S4: ¿Tenemos que escribir la información en inglés, teacher? No me acuerdo algunos nombres de la familia.
32: 49	V mira a S4	V: If you can't remember a word about family and family members what can you do? ¿Qué pueden hacer si no se acuerdan de algo?
32:58	S4 levanta la mano V mira a S4 y asiente con la cabeza	S4: ¿Buscamos en Internet?
33:06	Apunta al libro de texto en el escritorio de S4	V: No, no. Van al libro, que ahí ya está todo el vocabulario que vimos. ¿Estamos? Se fijan en el libro y ahí repasan el vocabulario que se tendrían que acordar.

El ejemplo muestra la manera en que explícitamente se asocia cada artefacto a usos particulares dentro del aula, legitimándolos para objetivos pedagógicos distintos. Por un lado, la laptop se autoriza para la búsqueda de información desconocida por el estudiante, mientras que, por otro, el libro de texto se autoriza para el uso o la revisión de vocabulario específico de la unidad (en este caso la denominación de los distintos miembros de la familia).

Los datos etnográficos corroboran que, de hecho, la docente favorecía el empleo de la laptop para aquellas actividades que implican el descubrimiento o el trabajo colaborativo por parte de los estudiantes, mientras que favorecía el empleo del libro de texto para aquellas cuestiones que implican la práctica (generalmente controlada y estructurada) de aspectos lingüístico-gramaticales de la lengua meta. Esto explica por qué en el extracto anterior Vera no permitía que los estudiantes utilizaran la laptop para buscar vocabulario específico, hecho que a primera vista parece contra-intuitivo dado que gran parte de la investigación empírica muestra que el uso más frecuente de las laptops en las aulas consiste en una función básica: buscar o revisar información que se necesita recuperar.

Pasemos entonces al análisis de negociación y funciones, y luego al de transitividad para observar los significados interpersonales e ideacionales, respectivamente.

Participante	Cláusula / Acción	Función	Secuencia de negociación
V	Ok, so now turn on the laptops	Orden	A2
V	las prenden, ¿ta?	Orden	
V	(and) look for information about the famous family	Orden	
V	¿Qué van a usar entonces para buscar la familia?	Pregunta	K2
Ss	(students turn on their XO laptops)		A1
S2	Internet	Respuesta	K1
V	Sí, las ceibalitas [laptops] para buscar en internet lo que sea	Declaración	K2F
S4	¿Tenemos que escribir la información en inglés, teacher?	Pregunta	K2
S4	No me acuerdo algunos nombres de la familia	Pregunta (expandida)	
V	If you can't remember a word about family and family members, what can you do?	Pregunta	dK1 (demorado)
V	¿Qué pueden hacer si no se acuerdan de algo?	Pregunta	
S4	¿Buscamos en internet?	Respuesta (modalizada)	K1 / K2
V	No, no. Van al libro, que ahí ya está todo el vocabulario que vimos.	Respuesta Orden	K1
V	¿Estamos?	Pregunta	
V	se fijan en el libro	Orden	
V	(y) ahí repasan el vocabulario que se tendrían que acordar.	Orden	

El análisis de las funciones y la negociación permite observar cómo se crean discursiva e interactivamente las identidades de la docente, los estudiantes y también de los artefactos curriculares, en función de la tarea particular. Las acciones de Vera implican órdenes (por medio de las que regula la manera en que los estudiantes realizarán las tareas, por ejemplo: *Ok, now turn on the laptops*) o preguntas didácticas a través de las que

chequea la comprensión de la actividad y su funcionamiento (*If you can't remember a word about a family member, what can you do?*). Por otro lado, las acciones de los estudiantes se asocian, sobre todo, a respuestas a las preguntas de Vera. Este tipo de discurso regulativo de la actividad (CHRISTIE, 2002) implica en general una asimetría en las posibilidades interactivas: Vera generalmente se posiciona en el discurso como quien requiere una acción o información (A2, K2), lo que implica que los estudiantes son quienes deben realizar la acción o proveer la información (que en verdad ya es conocida por ella). El hecho de que Vera, además, es quien puede extender los movimientos (por ejemplo por medio del feedback (K2F)) o demorando el turno en que se provee la información sobre la actividad (dk1) evidencia que ella se encarga no solo de regular la tarea sino también de regular la interacción en que se negocia cómo se realizará la tarea.

Participante	Cláusula principal	Proceso	Rol del participante
V	Ok, so now <b>turn on</b> the laptops	Material	Actor: students Meta: laptops
V	las <b>prenden</b> , ¿ta?	Material	Actor: students Meta: las (laptops)
V	(and) <b>look for</b> information about the famous family	Material	Actor: students Alcance: information about the famous family
V	¿Qué <b>van a usar</b> entonces para buscar la familia?	Material	Actor: Students Alcance: qué
S2	Internet	Material	Actor: (implicit "us"), students Alcance: Internet
V	Sí, las ceibalitas [laptops] para buscar en internet lo que sea	Material	Actor: (implicit, students) Alcance: las ceibalitas
S4	<b>Tenemos que escribir</b> la información en inglés, teacher?	Material	Actor: us (students) Meta: la información
S4	No <b>me acuerdo</b> algunos nombres de la familia	Mental	Perceptor: "I" (student) Fenómeno: algunos nombres de la familia
V	If you can't remember a word about family and family members, what <b>can you do</b> ?	Material	Actor: you (student/s) Meta: do
V	¿Qué <b>pueden hacer</b> si no se acuerdan de algo?	Material	Actor: you (student/s)

S4	¿ <b>Buscamos</b> en Internet?	Material	Actor: (us) students
V	No, no. <b>Van</b> al libro, que ahí ya está todo el vocabulario que vimos. ¿Estamos?	Material	Actor: ustedes (students) Alcance: el libro
V	<b>se fijan</b> en el libro	Material	Actor: you (students) Alcance: el libro
V	(y) ahí <b>repasan</b> el vocabulario que se tendrían que acordar.	Material	Actor: ustedes (students) Alcance: el vocabulario

El análisis de la transitividad muestra que el discurso regulativo de Vera se construye ideacionalmente a través de procesos que son, sobre todo, materiales. Posiciona entonces a los estudiantes como actores de estos procesos, aunque en algunos casos son ellos mismos quienes se posicionan como tales, apelando a una identidad colectiva (por ejemplo, *tenemos que escribir, buscamos*, etc.). La mayoría de estos procesos materiales, además, apuntan a acciones propias de la regulación de la actividad y del uso del artefacto (*turn off, look for, van a usar*, etc.). Por otro lado, los artefactos en cuestión son representados tanto como meta o como alcance de los procesos materiales, indicando el tipo de interacción estudiante-artefacto que requiere la tarea en cuestión.

El discurso regulativo para el uso de la laptop como artefacto curricular requiere en general de varios turnos en que se negocia la actividad, el comportamiento de los estudiantes en función de la actividad y también la manera en que se empleará el artefacto. Por otro lado, los datos etnográficos muestran que -en general- la regulación del uso del libro de texto se negocia en un número considerablemente menor de turnos, como se muestra a continuación.

El siguiente extracto pertenece también al día 2 de la unidad “My family”, en que los estudiantes realizan una actividad de práctica controlada con el libro sobre el uso de posesivos.

Tiempo	Acciones de los participantes	Interacción verbal
18:02	V pasa las hojas del libro V mira a los estudiantes Ss abren el libro	V: (to the whole class) Bueno... ahora vayan al libro, now we'll do exercise 6 to fill the gaps with "our, your or their", ¿Se acuerdan? Este es el ejercicio 6, que está después del family tree.
18:15	Ss se ponen a trabajar en los libros	(respuesta coral): Yes.

Esta diferencia en el tiempo que lleva la regulación del uso de cada artefacto puede vincularse a varias cuestiones. Primero, se puede argumentar que el libro de texto goza de gran trayectoria como artefacto curricular (tanto históricamente como en la escolaridad de estos estudiantes) por lo que no se requiere demasiada regulación para explicar la tarea en cuestión. Segundo, se puede pensar que el libro tiene un diseño más estructurado, por lo que los estudiantes no requieren demasiada guía al momento de utilizarlo. Además, también es cierto que el libro tiene una estructura similar a lo largo de las unidades, por lo que se repite el tipo de actividad y la manera de realizarla en las diversas unidades temáticas.

Pasemos ahora al análisis de la negociación y la transitividad.

Participante	Cláusula / Acción	Función	Secuencia de negociación
V	Bueno... ahora vayan al libro, now we'll do exercise 6 to fill the gaps with "our, your or their"	Orden	A2
Ss	(Ss abren los libros)		A1
V	¿Se acuerdan?	Pregunta	K2
V	Este es el ejercicio 6, que está después del family tree.	Declaración	K2F
Ss	Sí	Respuesta	K1
Ss	(Ss se ponen a trabajar en los libros)		A1

Las secuencias de negociación muestran que a pesar de las diferencias de duración y del número de turnos, el funcionamiento de la



regulación del libro de texto es similar a la del uso de la laptop. Esto se debe a que -tanto en términos verbales como kinésicos- los estudiantes vuelven a ser posicionados como aquellos actores que deben realizar acciones específicas (A1), a través de órdenes o preguntas didácticas que buscan regular el comportamiento de los estudiantes en función de la tarea. Además, tal como se observó para el caso de la laptop, la regulación del libro de texto también evidencia la asimetría en las posibilidades de interacción, ya que, de nuevo, es Vera quien puede extender los turnos (K2F), regulando así no solamente cómo se realiza la tarea sino también la propia interacción en que se negocia su realización.

Participante	Cláusula	Proceso	Rol del participante
V	Bueno... ahora <b>vayan</b> al libro	Material	Actor: (you, students) Alcance: el libro
V	now we'll <b>do</b> exercise 6 to fill the gaps with "our, your or their"	Material	Actor: we (V y Ss) Meta: exercise 6
V	¿Se <b>acuerdan</b> ?	Mental	Senser: se (Ss) Fenómeno: (implícito, sobre "there is" y "there are")
V	Este <b>es</b> el ejercicio 6, que está después del family tree.	Relacional	Identificador: Este Identificado: el ejercicio 6

La similitud con la regulación de la laptop se da también en términos de los significados ideacionales. A pesar de las diferencias de extensión temporal, el discurso regulativo para el uso del libro funciona de manera similar al del uso de la laptop, puesto que generalmente se encuentran procesos materiales en los que la docente posiciona a los estudiantes como actores, y para los cuales el artefacto (o algún elemento composicional del mismo) funciona como meta o como alcance. En este caso, además, debe sumarse que el proceso relacional ("*este es el ejercicio 6, que está después del family tree*") contribuye a los fines del discurso regulativo, en tanto permite identificar la actividad en el espacio gráfico

del artefacto (*i.e.* la página del libro), sin necesidad de extender la regulación con más explicaciones o extensiones.

### **El rol de la doble audiencia de la clase de inglés como lengua extranjera en la delimitación del uso de los artefactos curriculares**

Los dos ejemplos anteriores ilustran brevemente el hecho de que existe regulación no solamente sobre la tarea que se realiza en la clase, sino también sobre qué artefacto curricular se asocia a cada tarea y sobre cómo debe utilizarse (o, más bien, para qué propósitos debe utilizarse) cada artefacto. El hecho de que este tipo de división de labor se registra recurrentemente a lo largo del año académico permite pensar que desde estos artefactos se construye una noción particular de la clase de inglés como lengua extranjera.

Las observaciones de aula, la documentación oficial y las entrevistas con la docente (ver Extracto 1 más abajo) parecen indicar que el diseño de las tareas y el uso de uno u otro artefacto también están mediados por la existencia de una doble audiencia en la clase de inglés como lengua extranjera: la audiencia inmediata (*i.e.* los estudiantes) y la audiencia mediata (*i.e.* inspectores de inglés, autoridades del liceo, etc.). Se trata de dos audiencias que, según advierte Vera, tienen diversas expectativas y necesidades:

#### Extracto 1: Entrevista con Vera

G: And so, how do you design lessons. I mean, in general.

V: Well, you know. It takes some time to design each unit. I've used this and other units before, but I always change something. It's always like designing a new one. The students are also different every year, so I have to have a new one. Always.

G: And what do you consider for the design?

V: Well, yes. You know, I always want them [students] to use the computers [laptops] so I... I make sure the unit has to do with things

and technology. Something for them to use the computers and learn vocabulary but also learn to do something with the computers using that vocabulary.

G: Oh, I see.

**V: And of course you also need to use the book. Parents buy the books and inspectores want us to use the book. So I use the book as well, but parts of the book, not all. I find the things, I mean, the exercises I like about the book and the other parts I don't use.**

G: So how do you know what parts you choose? Tell me about that.

V: Things I know students may like, or things that are useful for recycling, revising, or sometimes things that I can connect to the exercises with the computers.

El empleo de cada artefacto, entonces, se vincula con la audiencia específica que se considere. Los inspectores, autoridades del liceo y los padres esperan que se utilice el libro (por ejemplo, porque los padres lo deben comprar mientras la laptop se les ofrece a sus hijos de manera gratuita, o porque el libro es un artefacto socialmente legitimado como instrumento que demuestra el aprendizaje en la lengua). Los estudiantes, por otro lado, necesitan también perseguir objetivos digitales que favorezcan la multiliteracidad (COPE y KALANTZIS, 2000). De esta manera, los objetivos lingüísticos se asocian al libro y a las expectativas de una audiencia con cierto poder, control o requisitos (inspectores, autoridades, padres) mientras que los objetivos de multiliteracidad (digital) quedan asociados a la laptop y a las necesidades de los estudiantes para su futuro.

Otros datos, como por ejemplo la planificación de la clase por parte de Vera, también evidencian esta cuestión: mientras que el programa oficial de la docente (que virtualmente está sujeto a su inspección por parte de autoridades escolares) solamente menciona el uso del libro de texto, la revisión de las actividades que efectivamente tienen lugar en la clase demuestran que, de hecho, se usa la laptop con mayor frecuencia en todas las unidades temáticas (aunque esta no sea legitimada en la planificación oficial como artefacto curricular de la clase).

Esto se ve reforzado, además, por otros fenómenos que ocurren fuera de la clase. A modo de ejemplo, el programa oficial vigente al momento de la investigación fue diseñado y aprobado antes del lanzamiento de Plan Ceibal, que es el organismo responsable por la distribución y el mantenimiento de los laptops, entre varias otras cosas. Esto implica que el discurso oficial se enfoca en el libro de texto como artefacto legitimado para el aprendizaje, sin hacer mención a la laptop. A pesar de que esto parecería generar cierta cacofonía entre diversas escalas o niveles (JOHNSON, 2013), las expectativas asociadas al uso de cada artefacto parecen ser claras para la docente, tal como muestran su planificación y sus propios argumentos en las entrevistas realizadas o en las tareas que plantea a la clase.

### **Consideraciones finales**

El uso de los artefactos materiales responde, en gran medida, a procesos históricos y culturales que son dinámicos y que – momento a momento – van dando significado a la colaboración *humanos-artefactos*. En el caso particular de los artefactos curriculares, su uso y los significados que de su uso se desprenden forman parte de la compleja ecología del salón de clase, que es afectada por factores tanto internos como externos de diferentes escalas a nivel de: políticas educativas, regulación oficial o institucional, expectativas de los diversos actores sociales, interacciones de aula, etc. De lo anterior se desprende que el uso de un artefacto curricular no está completamente impuesto por su diseño (HAKKARAINEN, PAAVOLA, KANGAS y SEITAMMA-HAKKARAINEN, 2013) o por los mandatos educativos a nivel general, sino que es el resultado de una negociación constante.

El presente trabajo investigó la manera en que se negocia el uso de dos artefactos curriculares (el libro de texto y la laptop) en una clase de inglés como lengua extranjera. Se notó que a través de la regulación del uso de cada artefacto para tareas específicas, la docente construía una división de la labor entre la laptop y el libro. Esta división hace que, por un lado, el uso del libro de texto se asocie a objetivos lingüísticos (tradicionales) mientras que la laptop se asocia a objetivos alternativos (de

multiliteracidad digital) que van más allá del aprendizaje estricto de la estructura de la lengua extranjera. Además, se observó que esta división en la labor también responde a factores que están por fuera de la clase pero que ciertamente tienen incidencia sobre ella, como es la construcción de una doble audiencia (autoridades/padres, por un lado, y estudiantes por otro) y la consideración de sus expectativas, requisitos o necesidades por parte de la docente.

La división de la labor entre ambos artefactos curriculares se hace explícita en algunos eventos regulativos en que se negocia cómo se realiza una tarea y cómo se utilizará uno u otro artefacto (pero no los dos) para realizarla. Este tipo de interacción, a su vez, socializa a los estudiantes en los usos legítimos de cada artefacto en la clase. A pesar de algunas diferencias en la manera de regular el uso de cada artefacto (*i.e.* la extensión temporal y el número de turnos requeridos para cumplir este propósito), se observa que los significados ideacionales e interpersonales se construyen de manera similar. El análisis de la transitividad evidencia que a través de procesos generalmente materiales Vera representa a los estudiantes como actores que deben realizar acciones específicas, posicionando a los artefactos como metas o alcances de estas acciones. El análisis de la negociación y de las funciones mostró que Vera generalmente posiciona a los estudiantes como quienes deben realizar acciones (A1) con o sobre el artefacto o como quienes deben explicitar conocimiento (K1) sobre la tarea en cuestión y sobre su funcionamiento. Esto se realiza, sobre todo, a través de órdenes o preguntas didácticas. El rol de Vera no es únicamente el de regular la interacción con el artefacto curricular en una tarea específica, sino también el de regular las interacciones en que se negocia el uso autorizado del mismo.

Finalmente, lo expuesto anteriormente muestra cómo las interacciones en que se negocia el uso de los artefactos curriculares contribuyen a construir la clase de inglés como lengua extranjera de maneras particulares. A través de la interacción y el uso a lo largo del año académico, uno de los artefactos (el libro de texto) pasa a encapsular significados que apuntan a una visión más tradicional de la clase que se enfoca en objetivos lingüísticos de práctica de la lengua extranjera

orientado sobre todo a las expectativas de una audiencia con cierto poder institucional (sobre todo inspectores y autoridades del liceo, pero también padres). Por el contrario, el otro artefacto (la laptop) pasa a encapsular significados que apuntan a una visión alternativa de la clase, en que existen objetivos de multiliteracidad que van más allá de lo estrictamente lingüístico y que responden, según la propia docente, a las necesidades de los estudiantes en la actualidad. Mi argumento, en este sentido, es que no se trata de una diferencia exclusiva o únicamente en el diseño de cada artefacto, sino de una diferencia en cómo conviven estos artefactos en la ecología de esta clase particular. En el caso investigado, entonces, la clase de inglés como lengua extranjera legítima, a través de estos artefactos, la co-existencia de dos tipos de objetivos de aprendizaje (lingüísticos y de multiliteracidad digital), pero con cierta división de la labor entre ambos.

## Referencias

- BEZEMER, J. & KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of design for learning. *Written Communication*, v.25, n.2, p.165-195, 2008.
- BLYTH, C. From Textbook to Online Materials: the changing ecology of foreign language publishing in an era of ICT, In: EVANS, M. (Ed.). *Foreign Language Learning with Digital Technologies*. Londres, UK / Nueva York, NY: Continuum, p.174-202, 2009.
- CHRISTIE, F. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. Londres, UK / Nueva York, NY: Routledge, 2002.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Londres, UK / Nueva York, NY: Routledge, 2000.
- ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlandia: Orienta-Konsultit, 1987.
- ENGSTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v.14, n.1, p.33-156, 2001.
- GUERRETTATZ, A.M. & JOHNSTON, B. Materials in the Classroom Ecology. *The Modern Language Journal*, v. 97, n.3, p.779-796, 2013.
- HAKKARAINEN, K; PAAVOLA, S; KANGAS, K & SEITAMMA-HAKKARAINEN, P. Sociocultural Perspectives on Collaborative Learning. In: HMELO-SILVER, C.E; CHINN, C.K.K. & O'DONNELL, A. (Eds.) *The International Handbook of Collaborative Learning*. Nueva York, NY: Routledge, p.57-73, 2013.
- HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to Functional Grammar*. Londres, UK / Nueva York, NY: Routledge, 2014.

- JOHNSON, D.C. *Language Policy*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 2013.
- KRESS, G; JEWITT, C; BOURNE, J; FRANKS, A; HARDCASTLE, J; JONES, K; & REID, E. *English in Urban Classrooms. A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. Londres, UK: Routledge Farmar, 2005.
- LAWN, M. Designing Teaching. The Classroom as a Technology. In: GROSVENOR, I., LAWN, M. & ROUSMANIERE, K. (Eds.) *Silences & Images. The Social History of the Classroom*. Nueva York, NY: Peter Lang, p.65-82, 1999.
- LEMKE, J. Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, v.7, n.4, p.273-290, 2000.
- LUKE, C. de CASTELL, S. & LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook, In: S. de CASTELL, LUKE, A. & LUKE, C. (Eds.) *Language Authority and Criticism. Readings on the school textbook*. Londres, UK / Nueva York, NY: Falmer, p.245-260, 1989.
- MACGILCHRIST, F. & VAN HOUT, T. Ethnographic Discourse Analysis and Social Science. *Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1. n/p, 2011.
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. *Working with Discourse*. Londres, UK / Nueva York, NY: Continuum, 2007.
- PERÄKYLÄ, A. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction, In: SILVERMAN, D. (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. Londres, UK: Sage, p. 283-304, 2004.
- TUDOR, I. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Nueva York, NY: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.