REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18085

Contestando concepciones hegemónicas de familia en la clase de ILE: una investigación participante-colaborativa

Contestando concepções hegemônicas de família na aula de ILE: uma investigação participante-colaborativa

Caroline Trevisan (Universidad de la República)
E-mail: carolineetrevisan@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1252-5520

Verónica Redekofski (Universidad de la República)
E-mail: redekofski@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0005-7782-5910

Resumen: El aula es un espacio en que circulan distintos discursos y, muchas veces, se reproducen ideologías dominantes sobre normas y prácticas sociales. Los recursos pedagógicos que se utilizan, como los libros de texto, desempeñan un papel de suma importancia, en el ámbito educativo, al transmitir valores y creencias a los estudiantes. Sin embargo, los y las docentes pueden elaborar/adaptar materiales para desafiar corrientes predominantes y estimular un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico. Este artículo presenta datos empíricos de una investigación participante-colaborativa en que la investigadora y la docente-investigadora adaptaron, en conjunto, materiales de enseñanza para problematizar el abordaje de la temática "familia" en clases de inglés como lengua extranjera (ILE) en un liceo privado de Montevideo, Uruguay. El estudio se centra en analizar las interacciones producidas en el aula entre el alumnado, docente-investigadora e investigadora con el propósito de explorar cómo las intervenciones realizadas

han logrado generar un acercamiento intercultural crítico al tema trabajado. Los datos y las discusiones destacan el rol de las planificaciones y adaptaciones en demandar, explícitamente, debates sobre las representaciones hegemónicas de familia y el reconocimiento y legitimación de las diversas conformaciones familiares.

Palabras-Clave: inglés como lengua extranjera; configuraciones familiares; género; investigación colaborativa.

Resumo: A sala de aula é um espaço em que circulam diferentes discursos e, muitas vezes, reproduzem-se ideologias dominantes sobre normas e práticas sociais. Os recursos pedagógicos utilizados, como os livros didáticos, desempenham um papel de grande importância no âmbito educacional, ao transmitir valores e falar aos estudantes. No entanto, professores e professoras podem elaborar/adaptar materiais para desafiar correntes predominantes e estimular um processo de ensino-aprendizagem crítico. Este artigo apresenta dados empíricos de uma pesquisa participante-colaborativa, na qual a pesquisadora e a docente-pesquisadora adaptaram, em conjunto, materiais didáticos para problematizar o tratamento da temática "família" em aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) em um colégio particular de Montevidéu, Uruguai. O estudo foca na análise das interações ocorridas em sala de aula entre os estudantes, a docente-pesquisadora e a pesquisadora, com o objetivo de explorar como as intervenções realizadas promoveram uma abordagem crítica intercultural sobre o tema trabalhado. Os dados e as discussões destacam o papel do planeamento e das adaptações em debates explicitamente exigentes sobre as representações hegemónicas da família e o reconhecimento e legitimação de diversas formações familiares.

Palavras-chave: Inglês como língua estrangeira; configurações familiares; gênero; investigação colaborativa.

INTRODUCCIÓN

En las clases de lengua se materializan discursos acerca de la realidad social en las interacciones y en los recursos didácticos empleados, como, por ejemplo, los libros de texto (LT). Como docentes/investigadoras, entendemos que es importante crear momentos en el aula para que los y las estudiantes problematicen y cuestionen los procesos socioculturales representados en dichos materiales y, de esa manera, se propicie el desarrollo de una práctica educativa crítica y emancipadora (Freire, 1967).

Cuando se estudia el vocabulario relacionado con los grados de parentesco, en las clases de inglés como lengua extranjera (ILE), las composiciones familiares suelen ser abordadas de modo más explícito. Sobre eso, estudios anteriores verifican que a la incorporación de la mencionada temática en los LT le subyace una concepción hegemónica cisheteronormativa de familia -padre, madre e hijo/hija-, invisibilizando otras posibilidades de vínculos familiares (Nemi Neto, 2018; Canale, 2022). Además, el propio concepto de familia se vuelve incuestionable debido a que estos materiales no plantean, a la audiencia estudiantil, discusiones que ahonden el tema.

Considerando nuestros roles de investigadora y docente-investigadora, realizamos una investigación etnográfica participante-colaborativa (Jaffe, 2012) que consistió en la planificación y dictado de una secuencia de clases de ILE para un liceo privado de Montevideo, Uruguay. Las clases fueron elaboradas con el propósito de trabajar el tema de las configuraciones familiares desde un enfoque pedagógico crítico. Como forma de analizar el proceso de la práctica pedagógica realizada, exploramos los diálogos entre estudiantes, docente-investigadora e investigadora, en dichas clases, durante la realización y colectivización de las respuestas de las consignas planteadas.

Nuestro principal objetivo es verificar cómo y en qué medida las consignas (re) construidas amplían las posibilidades de discusión sobre las configuraciones familiares. Para eso, nos planteamos algunos cuestionamientos, tales como: ¿De qué forma(s) las actividades didácticas diseñadas en los materiales empleados y adaptadas, en el marco del proyecto, permiten un acercamiento crítico al tema en cuestión? ¿Qué evidencias encontradas en las interacciones llevadas a cabo durante las clases nos permiten responder a la pregunta anterior?

Para exponer nuestro trabajo, en las dos primeras secciones discutimos acerca del tratamiento de la temática familia en aulas de ILE y la necesidad de un abordaje intercultural crítico para construir espacios escolares más reflexivos. Luego, en la terce-

ra sección, presentamos el contexto del estudio y los procedimientos metodológicos. Los resultados y la discusión de los datos están referidos en la cuarta sección. Finalizamos el artículo con ponderaciones acerca de la investigación participante-colaborativa, con destaque a cómo este abordaje amplía las posibilidades de articulación de diferentes saberes para proponer enfoques alternativos de enseñanza-aprendizaje.

INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y LAS REPRESENTACIONES DE FAMILIA

Es cierto que, en las últimas décadas, las composiciones familiares han cambiado de forma significativa (Canale, 2022; Pakuła, 2021). Sin embargo, todavía es común que los LT de LE aborden la temática de la familia desde una perspectiva hegemónica, por medio del típico árbol genealógico que privilegia la representación de relaciones cisheteronormativas (Nemi Neto, 2018). Este hecho resulta en la construcción de una concepción de familia homogeneizadora, dado que los vínculos representados construyen una fórmula prototípica -padre, madre e hijos/hijas.

En el contexto uruguayo, el artículo 40 de la Ley General de Educación nº 18.437 (Uruguay, 2009) asegura que todo el proceso educativo debe promover la concientización de los y las estudiantes acerca de los estereotipos de géneros y de sexualidad. En este sentido, el tema de la composición familiar resulta apropiado para proponer discusiones que motiven una mirada alternativa frente a los vínculos representados de forma hegemónica (Canale, 2022). Por un lado, estudios locales antecedentes acerca del uso del LT de ILE demuestran que en diversos momentos el público estudiantil confronta las representaciones de los roles de género en dichos materiales (Canale, 2019; Canale; Furtado, 2021). Por otra parte, en investigaciones que acompañan la producción de libros de inglés para la educación pública, se ha verificado la incidencia de ideologías hegemónicas en la regulación de las identidades LGBTQIAPN+[1] que se incluyen y se excluyen de los LT (Canale; Fernández-Fasciolo, 2022).

A lo antes dicho, se suma el hecho de que la docente-investigadora de este estudio ha constatado, en diversas ocasiones, cuestionamientos de sus estudiantes acerca de las representaciones de familia incluidas en los materiales de enseñanza. Eso se ha observado en comentarios del alumnado, el cual relata que sus lazos familiares

1 Lesbianas, gays, bisexuales, trans y travestis, queer, intersex, asexuales, pansexuales, no binaries.

en nada se parecen a las fotografías expuestas en las páginas de los libros de texto. Por lo tanto, consideramos clave la actuación docente en el aula, tanto en la selección y problematización de representaciones sociales, como para abordar los contenidos presentados desde una perspectiva no-hegemónica.

La comprensión de que la representación y el tratamiento de la temática "configuraciones familiares" en las clases de ILE -en el contexto uruguayo- debe ser llevado a cabo desde otras perspectivas, guía nuestra investigación/intervención. El enfoque intercultural (Byram, 1997; Walsh; 2010; Candau; 2013; Risager, 2007; Atienza Cerezo; Aznar Bertolín, 2020), propuesto para la enseñanza de LE desde un sentido crítico, se presenta como un abordaje apropiado para la construcción de estrategias pedagógicas que superen los formatos hegemónicos de trabajar con dicho tema.

ENSEÑANZA CRÍTICA DE LE: POSIBILIDADES A PARTIR DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

El abordaje intercultural (Byram, 1997; Risager; 2007) desde la perspectiva crítica (Walsh, 2010; Candau, 2013) incorpora orientaciones que enfatizan la necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y emancipador (Freire, 1967). Este acercamiento aboga por aproximaciones educativas que sensibilicen a los y las estudiantes acerca de los aspectos socioculturales en relación con el lenguaje y puedan contribuir con una formación crítica. De esa manera, la dinámica de las clases de lengua(je) es entendida como una oportunidad de dialogar con distintas realidades y de construir estrategias y habilidades para develar los posicionamientos y perspectivas presentes en las interacciones comunicativas (Atienza Cerezo; Aznar Bertolín, 2020).

Byram, Gribkova y Starkey (2002) argumentan que el trabajo con temáticas como discriminación, prejuicio, racismo, desigualdad social, etc., propicia la introducción de reflexiones críticas de cómo se representan los procesos socioculturales. Sin embargo, muchos de estos aspectos se omiten en los LT -sobre todo de circulación global- ya que estos materiales tienden a incorporar su contenido de forma segura (Gray, 2013; Pakuła, 2021). Es decir, los asuntos abordados no problematizan aspectos sociales y soslayan cuestiones que podrían resultar polémicas. En este contexto, Atienza Cerezo; Aznar Bertolín (2020) proponen, fundamentándose principalmente en los Estudios Críticos del Discurso, un inventario de criterios para la incorporación de un enfoque intercultural crítico en las clases de LE.

En resumen, sus orientaciones proponen el desarrollo de: *actitudes reflexivas* (comprender otras perspectivas, cuestionarse, etc.); *hábito de documentarse* (consultar fuentes y comparar/interrogar información, entender la construcción de discursos hegemónicos o contrahegemónicos; etc.); *análisis de la construcción de identidades* (comprender la naturaleza cambiante de las identidades, reflexionar sobre las condiciones ideológicas en la construcción y tratamiento de las identidades, problematizar la producción de estereotipos, etc.); *comprensión situada y contextualizada de los hechos/eventos comunicativos* (entender el público objetivo y punto de vista del autor/la autora, examinar los efectos discursivos de los textos, etc.); *análisis de la(s) ideología(s) subyacente(s) a los discursos* (detectar información implícita/explícita, comprender cómo los recursos -visuales y lingüísticos- representan los hechos; etc.); *conciencia multimodal* (identificar el rol que cumplen los distintos recursos semióticos -imagen, sonido, etc.- en la producción de significado) (Atienza Cerezo; Aznar Bertolín, 2020, pp. 7-11).

Como se observa en el último punto presentado, los planteamientos hacen hincapié en una comprensión multimodal (Kress, 2010) de representación/comunicación. Entre los distintos puntos que implican este posicionamiento, para nuestra investigación consideramos cómo los diversos recursos semióticos -verbales, visuales, sonoros, etc.- construyen significados. Por ello, durante la planificación de clases, tuvimos en cuenta el trabajo solicitado a la audiencia estudiantil con otros recursos, además de los lingüísticos, como los visuales y audiovisuales.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación desarrollado junto a un equipo compuesto por otras personas, del cual la investigadora y la docente-investigadora eran parte, acerca de las representaciones de género en libros de texto de ILE, utilizados en Uruguay, y sus negociaciones en el aula[2]. Nuestro trabajo, en particular, se realizó en un liceo privado de Montevideo. El público estudiantil, de nivel básico en inglés, tenía un promedio de 13 años y asistía a las clases de inglés cuatro veces a la semana durante 40 minutos.

2 Proyecto financiado por CSIC (I+D 2021-2023): *Negociando identidades de género en el aula: representaciones discursivas en el libro de texto de inglés como lengua extranjera.*

A fin de atender las premisas de una investigación participante-colaborativa (Jaffe, 2012), los procedimientos metodológicos primaron el desarrollo de un trabajo en conjunto. Inicialmente, la investigadora acompañó clases dictadas por la docente-investigadora durante un mes y medio, de modo que pudiera ambientarse en el colegio, conocer el grupo de estudiantes y las dinámicas de las clases. Luego, se inició la etapa de planificación de las clases en dos fases principales. En la primera se realizaron lecturas y conversaciones entre la investigadora y docente-investigadora, lo que permitió generar reflexiones importantes acerca de los estereotipos que se reproducen al trabajar con el tema de la familia y pensar estrategias metodológicas para cuestionarlos en el aula. La segunda parte involucró la selección de recursos audiovisuales, visuales, textos escritos verbales y la formulación de las consignas para las actividades didácticas. El orden del contenido fue construido de modo que pudiera ser adaptado o modificado, sin obviar el objetivo principal.

Culminadas las etapas iniciales, se dictaron las ocho clases planificadas y se realizaron observaciones, notas de campo y grabaciones en audio y video. En este trabajo, presentamos algunos fragmentos de interacciones extraídas de los datos recolectados, generados y procesados luego de las clases. Estos diálogos nos permiten demostrar algunas de las adaptaciones realizadas en los materiales y sus efectos en la práctica de enseñanza. Para el análisis fino de los diálogos, seleccionamos herramientas y categorías analíticas en función de los datos, enmarcadas sobre todo en el Análisis Crítico (Multimodal) del Discurso (Fairclough, 1989, 2003; van Leeuwen, 2008; Kress; van Leeuwen, 2021[1996]) en articulación con las fundamentaciones teóricas del abordaje intercultural crítico (Atienza Cerezo; Aznar Bertolín, 2020). A continuación, presentamos un panorama de la planificación de clases que nos permite contextualizar los diálogos.

PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES

En el momento del estudio, la docente-investigadora utilizaba en sus clases el libro de texto *#livingUruguay* 1 (Administración Nacional De Educación Pública, 2021), cuya unidad denominada *My family* explora el tema de la familia – incorporada a nuestra planificación. Han sido propuestos tres principales objetivos para las clases: (1) aproximar a los estudiantes a formas no-hegemónicas de familia; (2) ampliar su comprensión sobre la noción de familia y su composición; y (3) discutir el concepto de

familia y formas de representar a los miembros. Para cumplir con los propósitos antes mencionados, utilizamos diversos recursos (video, fotografías y textos escritos) que lograsen capturar la diversidad de composiciones familiares. El Cuadro 1 exhibe un resumen de lo que ha sido impartido, con las modificaciones realizadas[3].

Cuadro 1 – Resumen de las clases.

Clase	Contenido
1	Discusión orientada y en grupos de fotografías que representan a diversos tipos de relaciones familiares.
2	Exhibición de video sobre familias en el mundo y a través del tiempo, con preguntas para discusión.
3	Trabajo con el libro de texto *#livingUruguay* 1 (p. 46) unidad *Family Day.*
4	Trabajo con el libro de texto *#livingUruguay* 1 - actividades con las familias de los personajes del libro.
5	Trabajo con la familia de uno de los personajes y su árbol genealógico (personaje del libro que tiene una familia interracial). Realización de tareas de comprensión lectora.
6	Abordaje de conceptos diversos de familia a partir de textos con definiciones de familia y una serie de imágenes para que los alumnos puedan relacionar definición e imagen. Se incluyen todo tipo de familias (desde objetos, humanos, animales, etc).
7	Producción final de los estudiantes: descripción en forma textual de su definición de familia y representación visual de sus familias (que no sea el típico árbol genealógi-co).
8	Presentación oral de los trabajos y discusiones finales.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el Cuadro 1, el desarrollo de las clases culminó con una producción final acerca de su representación de familia (punto 7 y 8). El análisis de está producción no se incluirá en este trabajo debido a que el foco está en discutir algunos diálogos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje

3 Los cambios han sido realizados por distintas razones. Por ejemplo, habíamos planificado pasar el video en la primera clase, sin embargo, como no había recursos tecnológicos, tuvimos que cambiar para la segunda clase. De la misma forma, han sido realizados otros ajustes, debido a los factores que forman parte del entorno escolar.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados discutidos en esta sección atañen a los análisis de los diálogos realizados en clase -promovidos por las consignas planteadas- y a las reflexiones que se deslindan en las interacciones. El primer ejemplo corresponde con un diálogo de la segunda clase, en la cual el público estudiantil trabajó, en grupos, con un video y fotografías de familias. El segundo ejemplo es un intercambio producido en la quinta clase, relacionado con la adaptación de una actividad pedagógica incluida en el LT utilizado por la docente-investigadora. Las dos situaciones son representativas a los momentos de las clases en que, conducidos por las consignas, los y las estudiantes confrontan de forma explícita y verbal las representaciones hegemónicas de familia. Empleamos la forma convencional de escritura para la transcripción de los diálogos, debido a que no consideramos los rasgos orales para el análisis.

Ejemplo 1: El reconocimiento de la construcción de las identidades en los medios

La clase inicia con la exhibición de un video titulado *How are families around the world* (Participate Learning, 2022), en que se muestran distintas composiciones y representaciones de familias alrededor del mundo y en diferentes épocas. Luego, fueron retomadas las fotografías exploradas en la primera clase, las cuales abarcaban representaciones de distintos formatos de familia, y se condujo un debate mediante las seguidas preguntas (retomadas de la clase previa): (1) *What do the families in the picture and in the video share or have in common?* (2) *What type of families are commonly represented in the media?* (3) *What do you learn from these photos and the video?*

El Cuadro 2 exhibe el diálogo resultante de la discusión entre Julia y Pedro (nombres ficticios) a partir de las preguntas anteriores, y está mediado por la investigadora que acompañó las clases. En este caso, la conversación ocurre en la lengua materna de los y las estudiantes (español). Los comentarios entre corchete y en itálico sirven como una estrategia de contextualización del diálogo y los términos subrayados son indicios para el análisis.

Cuadro 2 – Diálogo 1

Pedro: [*traduciendo al español lo que está en la pizarra*] Qué tipos de familias hay en común representados en […]

Investigadora: [...] en los medios.

Pedro: En los medios.

Investigadora: Cómo son comúnmente representadas en los medios, ¿qué tipo de familia ves? Cómo siempre aparecen en la tele, las revistas… ¿cuáles son?

Julia: ¿Más comunes?

Investigadora: Eso, las configuraciones que generalmente se presentan. ¿Son como estas o no?

Julia: Para mí sí. Usualmente en las películas hay así [*señala la foto de una familia compuesta por padre, madre y dos hijos*].

Pedro: Sí, ahí está la típica familia de ricos.

Julia: [ríe] Por eso.

[…]

Julia: Vos ponés Netflix y las películas usualmente aparecen así [*muestra la foto anterior de vuelta*]. Como que… está la mamá, el padre y los hijos**.**

Pedro: ¿Cómo lo ponemos?

[*discuten acerca de cómo lo dirían en inglés*].

Fuente: datos propios.

La estrategia adoptada en la intervención consistió en llevar al aula representaciones visuales que no están presentes en los libros de texto (Atienza Cerezo; Aznar Bertolín, 2020). En este sentido, buscamos fotografías que pudiesen abarcar una diversidad de actores sociales (Kress y van Leeuwen, 2021 [1996] para la construcción del significado de “familia”. Esta etapa conllevó una búsqueda enfocada en no solamente imágenes de familias cuyos vínculos construidos entre las parejas rompiesen con el patrón cishetonormativo, como, por ejemplo, las relaciones homoafectivas; sino que también abarcasen una diversidad étnica, geográfica, etc. Mediante esta selección, buscamos superar una visión estereotipada y cristalizada acerca del concepto abordado (familia) -un factor deseable en el desarrollo de la interculturalidad (Byram, 1997)- y estimular discusiones sobre formas de representaciones hegemónicas.

Durante el diálogo (Cuadro 2), constatamos que Julia y Pedro reconocen un predominio de una representación de familia en los medios de comunicación (las películas, por ejemplo). Por un lado, el adverbio “usualmente”, empleado dos veces por Julia, modaliza su discurso (Fairclough, 2003) e indica la reiteración de representaciones de este modelo de familia en los medios: “madre, padre e hijos”. Por otro lado, Pedro agrega el adjetivo “típica” y “de ricos” a esta familia que “usualmente aparece en las películas”. Además de identificar las relaciones interpersonales generalmente construidas por las imágenes que representan familias, el estudiante también le confiere un estatus económico a los y las actores sociales representados (indicando esta característica en una de las fotografías llevadas a la clase).

El intercambio entre Julia y Pedro señala una consciencia por su parte en la construcción predominante de composición familiar en los medios masivos. Tal como indican Atienza Cerezo; Aznar Bertolín (2020), el primer paso para desarrollar una aproximación crítica es reconocer las (re)producciones hegemónicas. Los recursos visuales llevados al aula y las consignas planteadas han permitido promover un acercamiento cuestionador frente a las representaciones de familia, las cuales estimulan el hábito de una actitud reflexiva, otro criterio establecido por Atienza Cerezo; Aznar Bertolín (2020).

Ejemplo 2: Contestando el discurso del libro de texto

La situación que se analiza en esta sección se produjo en la tercera clase. El diálogo a continuación ejemplifica cómo las adaptaciones realizadas del contenido del libro de texto *#livingUruguay* 1 incrementaron las posibilidades de discusión. La primera tarea solicitada fue la lectura de un párrafo que se enmarca la unidad *My family*, reproducido a continuación:

> *On Family day we celebrate the family. All types of family. There are traditional and non-traditional ones. Traditional families usually have a father, a mother, children and/or siblings (brothers and sisters). The non-traditional ones include families with single parents, same-sex parents, extended families, families with divorced parents, among others. The three of us have non-traditional families (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, p. 46, 2021).*

Antes de avanzar con el análisis de las consignas planteadas para generar debate entre estudiantes, discutiremos las potencialidades y limitaciones reflejadas en

el libro. Para explorar los significados creados en la presentación del contenido en la página del LT, empleamos los criterios establecidos por Kress y van Leeuwen (2021 [1996]) en cuanto al aspecto composicional. Eso requiere explorar, por ejemplo: cómo se organizan los elementos materializados en un cierto espacio; qué recursos -visuales, verbales, etc.- se sobresalen y mediante qué estrategia (destaque, color, contraste, etc.); entre otros. Una de las características analizadas se relaciona con la autoría del fragmento antes citado, posiblemente producido por los autores o las autoras del libro de texto. En la página, hay un globo de habla que se conecta con los tres personajes diseñados al lado del párrafo (Kress; Van Leeuwen, 2021 [1996]), por lo cual se construyen visualmente indicios de una transferencia de autoría a ellos.

El elemento textual (verbal) no solamente establece definiciones del día de la familia, sino que también introduce una conceptualización de familia. Si bien al principio se mencionan todos los tipos de familia, luego se los separa en dos grupos: tradicionales y no-tradicionales. Desde una perspectiva crítico-discursiva, la distinción establecida entre familia tradicional y no-tradicional produce una dualidad en la cual el primer término construye una mayor legitimidad (van Leeuwen, 2008) con relación al segundo. Es decir, el empleo de “tradicional” indica una legitimación a partir de un recurso lingüístico de autoridad (van Leeuwen, 2008, p.108). De esa forma, se agrupa y se separa una categoría de familia autorizada y legítima, mientras se excluye todo lo ajeno a esta clasificación.

En las clases, entendemos la problemática de presentar esta segmentación por dos principales motivos. Primero, aquellos y aquellas estudiantes que no forman parte de una familia “tradicional” no perciben a su grupo familiar como válido, como ya ha sido constatado por la docente-investigadora en diversas situaciones en aula. Segundo, porque reafirma una concepción hegemónica de familia y culmina en un enfoque de enseñanza-aprendizaje reproductivo y acrítico. Al texto, le siguen las siguientes consignas:

1. Nico, Lua and Emma are (a) in the park; (b) at home; (a) at school

2. *They are celebrating (a) family day; (b) cinema day (c) labor day*

3. *Why family day? (a) to present my family members; (b) to describe my family; (c) to celebrate a special day* (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, p. 46, 2021).

Podemos notar que las preguntas planteadas por el LT demandan una comprensión lectora mecánica/objetiva (Zárate Pérez, 2015; Marcuschi, 2018; Trevisan, *2024*). De esa manera, no requiere ninguna reflexión sobre los significados y sentidos construidos en el texto escrito o en la imagen. Con la finalidad de promover una mirada crítica, incluimos en el plan de clases preguntas que pudiesen problematizar las clasificaciones presentes en el libro: (1) *What type of families do they mention?* (2) *Do you agree with these differences, with this division between types of families? Why? Why not?*

Los y las estudiantes discutieron estas preguntas en grupo de dos o tres personas y luego socializaron sus percepciones. El Cuadro 3 exhibe la transcripción de la discusión colectiva derivada de la pregunta (2). El diálogo ocurre en su mayor parte en inglés, en este caso optamos por escribir en itálico lo que aparece en español (para indicar cambio de código lingüístico) y entre corchetes y en itálico los comentarios contextualizadores. Como en el diálogo anterior, los nombres son ficticios.

Cuadro 3 – Diálogo 2

1.	Docente: Do you agree with these differences, with this division between types of families? Why? Why not?
2.	Juliano: Yes. Because it is ok.
3.	Docente: Why is this ok?
4.	Pedro: Because it 's not ok.
5.	Docente: Yes…
6.	Pedro**:** Because is more “*confiable*”, the parents than the aunts. *Yo confío más en mis padres que en mis tíos o primos*.
7.	Docente: You are talking about trust. But… is it ok like tradition and non-traditional families for you? [*señala a otro estudiante*].
8.	José: I don’t know, all the families are the same. It doesn’t…
9.	Docente: … matter …
10.	José: …how many members have the family.
11.	Profesora: Ok, so, all the families are the same and it doesn't matter the members, yes, or who is who in the family. Ok, and what about you? (*señala a María*).
12.	María: It 's ok.

contínua

13. Docente: Is it ok this difference? Or is it ok what he said?
14. María: Hmm…
15. Docente: Is it ok the difference between traditional and no-traditional families?
16. María: Yes!
17. Docente: Why? Or why not?
18. María: *No sé cómo decirlo en inglés*.
19. Docente: *Bueno, dale*.
20. María: *Bueno* [*pausa*] because [*pausa*] *lo voy a decir en español* [*inaudible*] *porque tenés la posibilidad de pertenecer a las dos familias*.
21. Docente: *Dale*. And what about you? Yes or no?
22. Martina: No, because every family can be different.
23. Docente: No, because every family can be different [*repite lo que dijo la estudiante*].

Fuente: datos propios.

Las consignas elaboradas se constituyen como una estrategia para cuestionar las definiciones adoptadas en el libro de texto (Atienza Cerezo; Aznar Bertolín, 2020, p. 10). A partir del diálogo, se nota que un estudiante está de acuerdo con esta división, sin justificarse, y otra estudiante también la acepta, pero por una cuestión de pertenencia. Otros se alejan de estas clasificaciones ya que las entienden como una forma de generar exclusión. Sin embargo, la afirmación de Pedro, "*Yo confío más en mis padres que en mis tíos o primos*", demuestra que su comprensión de la pregunta -y de la separación que hace el libro- concierne a una percepción de quiénes serían las personas más cercanas o lejanas en su familia, es decir, su núcleo familiar. La respuesta de la docente-investigadora nos permite verificar que ella nota el entendimiento del estudiante, pero no invalida su respuesta. Al contrario, le responde: "*You are talking about trust*", y retoma el tema de discusión propuesto por la consigna, señalando a otra estudiante.

Las tres respuestas siguientes, de José, María y Martina, aunque distintas -incluso una de ellas está de acuerdo con la división propuesta por el LT- coinciden en el reconocimiento de la existencia y legitimidad de diversas composiciones familiares. Por un lado, José y Martina se oponen a la visión del texto y argumentan que "*all the*

families are the same" y "*every family can be different*". No obstante, María contempla en las dos categorías una forma de inclusión, debido que proporciona una "posibilidad de pertenecer a las dos familias".

Uno de los criterios propuestos por Atienza Cerezo; Aznar Bertolín (2020) para el desarrollo de la interculturalidad crítica se trata de "desvelar la ideología subyacente de los discursos" (p. 10). La consigna (2) propone reflexionar y problematizar la división sugerida por el LT, considerando sus efectos discursivos (Trevisan, 2024). Para ello, se busca explicitar los posibles puntos de vista que se construyen en la elección de clasificar, por medio de recursos lingüísticos, dos formatos de familia distintos. Aunque una estudiante se haya posicionado a favor de la dicotómica categorización, se trata también de una interpretación admisible y lo hizo como forma de reconocer a los distintos tipos de familia. Sin embargo, otros y otras colegas han dialogado acerca de otras potenciales perspectivas que han sido construidas en esta forma de abordar el tema.

En las orientaciones establecidas por Atienza Cerezo; Aznar Bertolín (2020) se hace referencia al cuestionamiento del alumnado sobre la construcción de representaciones de los individuos en los recursos que se emplean en las clases de lenguas. En este sentido, el diálogo analizado demuestra cómo las consignas introducidas en el marco de la investigación/intervención invita a que los y las estudiantes reflexionen acerca de los sentidos creados -por medio del empleo de recursos lingüísticos y visuales- sobre el concepto de familia.

CONSIDERACIONES FINALES

La temática "configuraciones familiares", como hemos expuesto en las secciones iniciales, suele presentarse en los libros de texto de ILE mediante el típico árbol genealógico, el cual refuerza una concepción de familia cisheteronormativa. En las clases planificadas en el marco de nuestra investigación, buscamos crear una propuesta que abordara la mencionada temática de forma alternativa. Para eso, elaboramos una secuencia de clases utilizando recursos textuales, imágenes y audiovisuales en que se reflejaran composiciones diversas de familias. Además, producimos consignas -y en algunos casos adaptamos del LT- que demandaron del grupo estudiantil una comprensión sobre las perspectivas socioculturales de las representaciones incluidas en los recursos utilizados.

Por otra parte, los análisis de los dos extractos de diálogos permiten responder a nuestras preguntas de investigación. Por un lado, el Diálogo 1 demuestra cómo se da el reconocimiento del público estudiantil acerca de las construcciones hegemónicas de familia presentes en los medios masivos, incluso se destaca la clase social representada. Por otra parte, el Diálogo 2 exhibe una conversación a la cual subyace una legitimación y reconocimiento de las distintas concepciones de familia y un rechazo a la dicotomía "tradicional *versus* no-tradicional", evidenciando cómo la nomenclatura del libro de texto resulta excluyente y deslegitimadora.

Durante las interacciones, notamos que el grupo de estudiantes se ha posicionado de manera cuestionadora frente a los recursos utilizados en la clase, sobre todo porque hay una demanda explícita en las consignas (re)construidas. Las actividades han generado discusiones sobre las perspectivas de familia presentes en los recursos, desde un acercamiento crítico del contenido en cuestión, y han contribuido a un proceso de enseñanza-aprendizaje que supera la adquisición de vocabulario de forma mecánica. De ese modo, esta intervención didáctica confronta los discursos hegemónicos de familia en las clases de ILE, discutidos en estudios anteriores, y fomenta un enfoque alternativo al tratamiento de dicho asunto.

Finalmente, destacamos que la investigación llevada a cabo desde un abordaje participante-colaborativo permitió articular distintos saberes. Por lo tanto, señalamos el potencial aporte de esta perspectiva investigativa para estudios futuros, en el apoyo a la realización de intervenciones pedagógicas sensibles a los diversos contextos escolares.

REFERENCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *#livingUruguay 1.* Montevideo, 2021. Disponible en: https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/publicaciones. Acceso en 30 de junio de 2022.

ATIENZA CEREZO, Encarna; AZNAR BERTOLÍN, Joan. Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 23, n. 1, p. 69-87, 2020.

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella, STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching:* a practical introduction for teachers. Language Policy Division: Council of Europe, 2002.

CANALE, Germán. *Technology, Multimodality and Learning:* Analyzing meaning across scales. Cham: Palgrave Studies in Educational Media, 2019.

CANALE, Germán; FURTADO, Victoria. Gender in EFL Education: Negotiating Textbook Discourse in the Classroom. *Changing English,* v. 28, n.1, p.58-71, 2021.

CANALE, Germán. Breaking the heteronormative prosody: What a family tree tells us about gender and sexuality in the EFL classroom. *In:* BANEGAS, Darío Luis; GOVENDER, Navan. (Eds.). *Gender Diversity and Sexuality in English Language Education.* New Transnational Voices. Nueva York: Bloomsbury, 2022. p. 65-84.

CANALE, Germán; FERNÁNDEZ FASCIOLO, Martina. Multimodality, Ethnography and the English Language Teaching Textbook: Negotiating Heteronormativity in Visual Representations*. In*: XIONG, Tao.; FENG, Dezheng. y HU, Guangwei. (Eds.). *Cultural Knowledge and Values in English Language Teaching Materials.* Singapore: Springer, 2022. p. 163-181.

CANDAU, Vera María. Educación intercultural crítica. Entretejiendo caminos. *In:* WALSH, Catherine E. (Ed.). *Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* (Tomo I). Quito-Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power.* Londres: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research.* Londres y Nueva York: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de libertad.* Traducción de Lilian Ronzoni. 32ª. ed. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1985.

GRAY, John. LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. *In:* GRAY, John. *Critical Perspectives on Language Teaching Materials.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. p. 40-63.

JAFFE, Alexandra. Collaborative practice, linguistic anthropological enquiry and the mediation between researcher and practitioner discourse. *In:* GARDNER, Sheena; MARTIN-JONES, Marilyng. (Eds.). *Multilingualism, Discourse and Ethnography.* Londres: Routledge, 2012. p. 334-352.

KRESS, Gunther. *Multimodality:* a social semiotic approach to contemporary communication**.** Oxon y Nueva York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images:* the grammar of visual design. 3 ed. London: Routledge, 2021[1996].

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEMI NETO, João. Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education,* v. 16, n. 5, p. 589-604, 2018.

PAKUŁA, Łukasz. *Linguistic Perspectives on Sexuality in Education. Representations, Constructions and Negotiations.* Cham: Palgrave MacMillan, 2021.

PARTICIPATE LEARING. *How are families around the world the same and different?* YouTube, 19 de diciembre de 2022. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?-v=CUeSQFjnhoM&ab_channel=ParticipateLearning. Acceso en: 10 de enero de 2023.

RISAGER, Karen. *Language and Culture Pedagogy:* from a national to a transnational paradigm. Clevedon, Bufalo y Tortonto: Multilingual Matters LTD, 2007.

TREVISAN, Caroline. Comprensión lectora e interculturalidad crítica en libros de texto de español. *Journal of Spanish Language Teaching*. DOI: 10.1080/23247797.2024.2420497

URUGUAY. Ley general de educación nº 18.437 de 16 de enero de 2009. Uruguay, *Diario oficial,* 2009.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and practice:* new tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In:* VIAÑA UZIEDA, Jorge; TAPIA MEALLA, Luis; WALSH, Catherine. E. (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica.* La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

ZÁRATE PÉREZ, Adolfo. El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, v. 13, n. 19, p. 297-326, 2015.