

El cartel en la enseñanza del italiano: una nueva forma de trabajo

The cartel in Italian teaching: a new way to work

Juan de Dios Miranda-Garibay ^a, Delphine Pluvinet ^b, Ma. De Lourdes Rico-Cruz ^c

Abstract:

Within the school psychoanalyst Jacques Lacan founded to transmit psychoanalysis a new working device called the cartel was born. Lacan proposes it for both theoretical as well as clinical work by the analysts within his school.

This paper comes from a research that intends to transfer the cartel into the foreign languages teaching and learning field, taking into consideration the contributions this device can make to the field and, at the same time, considering how it would have to be adjusted when applied to a new class dynamics.

Thus, addressing the conceptualization of the cartel and the way it is carried out within the psychoanalytic scene is proposed to be undertaken as a first step. Secondly, the cartel will be compared with the modern models of collaboration, cooperation small groups and teams, as well as the methodological focuses used nowadays in the foreign languages courses. Later on, the meeting points, as well as the contributions the cartel might introduce will be presented. Lastly, some of the results from the experiences obtained in this research will be shown with the intention of making evident the relevance and scope this working device could have within the foreign language teaching field.

Keywords:

Cartel, foreign language teaching, class dynamics, strategies

Resumen:

Al interior de la escuela que funda el psicoanalista Jacques Lacan para la transmisión del psicoanálisis nace un dispositivo de trabajo llamado cartel. Lacan lo propone para el trabajo tanto teórico como clínico de los analistas al interior de su escuela.

Este trabajo se desprende de un trabajo de investigación que busca trasladar el cartel a la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, teniendo en cuenta las aportaciones que este dispositivo puede hacer al campo y, al mismo tiempo, considerando los ajustes que se tendrían que efectuar pensando en una nueva dinámica de clase.

Así, se propone abordar en primer lugar la conceptualización del cartel y la forma en que se lleva a cabo el trabajo en el ámbito psicoanalítico. En segundo lugar se pondrá al cartel en tensión con los modelos actuales de colaboración, pequeños grupos y equipos, y los enfoques metodológicos utilizados actualmente en los cursos de lenguas extranjeras. Posteriormente se presentarán y trabajarán los puntos de convergencia, así como las novedades que el cartel podría traer. Finalmente, se presentarán algunos avances de la experiencia recogida en este trabajo de investigación, con el fin de mostrar la pertinencia y los alcances de esta forma de trabajo en la enseñanza de una lengua extranjera.

Palabras Clave:

Cartel, enseñanza de lenguas extranjeras, dinámica de clases, estrategias

^a Correspondence Author, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, <https://orcid.org/0000-0002-5385-5948>,

Email: juandgod.jd@gmail.com

^b Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, <https://orcid.org/0000-0001-7083-8691>, Email:

pluvinet.delphine@uaq.mx

^c Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, <https://orcid.org/0000-0001-9836-3886>, Email: ricoc@uaq.mx

INTRODUCCIÓN

Actualmente las políticas lingüísticas y educativas exigen que dentro del salón de clases de un curso de lengua se incluyan aprendizajes sociales y culturales. Según el Marco Común Europeo de Referencia, el MCER (Europarat, 2003), la lengua se usa para llevar a cabo tareas que son no solamente lingüísticas, sino que incluyen los diferentes ámbitos y contextos donde se realizan.

Esto nos permite saber cuáles son los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes de lengua; siendo ellos mismos, como usuarios de una lengua, actores sociales. En tanto tal, “los actos de habla se realizan dentro de actividades lingüísticas, éstas se realizan a su vez dentro de acciones sociales indispensables para darles su pleno significado” (Puren, 2004). Por lo tanto, se deben dar espacios dentro de los cursos de lengua para desarrollar distintas habilidades no sólo lingüísticas, también culturales y sociales para que los alumnos puedan usar la lengua eficazmente en contexto. De tal modo, es un imperativo actual el trabajo en conjunto con otros. Por ello es preciso alojar las demandas actuales, no sólo educativas sino laborales y sociales, de fomentar en los estudiantes el trabajo social y cultural.

¿Cómo se logra, pues, poner en marcha todo lo anterior sin descuidar los aspectos singulares de cada individuo? Si se tiene en cuenta que una exigencia más de los modelos educativos actuales es que el estudiante esté en el centro del proceso educativo, siendo el actor protagonista de su aprendizaje (Moral Santaella, 2010), la cuestión se complica.

Para intentar responder a esta pregunta se debe tener en cuenta lo social del aprendizaje y del acto de habla, sin descuidar que cada alumno logre hacerse cargo de su propio aprendizaje. Por eso es importante buscar nuevas formas de trabajo orientadas a partir de estas coordenadas.

En el Acto de Fundación de su escuela, Lacan (1964) plantea una forma de trabajo para la enseñanza del psicoanálisis; lo nombra “cartel”. Este trabajo se propone, entonces, la exploración del cartel como una posible herramienta para la enseñanza de una lengua extranjera, sin perder de vista los contenidos sociales y culturales insoslayables a dicha lengua.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

El cartel es un dispositivo de trabajo en un grupo formado generalmente por cuatro personas, con un deseo de trabajo en común para abordar o profundizar un tema. Los cuatro cartelizantes escogen a un “más uno” (representado como +1). El +1 es la persona encargada de causar y orientar el trabajo de los participantes, además de promover la curiosidad y la motivación de los mismos. Como queda explicado en el sitio de la Nueva Escuela Lacaniana, con sede en la Ciudad de México (“Nueva Escuela Lacaniana del Campo Freudiano |

México DF”, s. f.), el +1 también está a cargo de favorecer la exposición de los productos del cartel ante la institución. Luego de un tiempo determinado de trabajo, acordado de antemano, el cartel se disuelve. Esta medida se pone en marcha para evitar la inercia que suele presentarse en los grupos de trabajo. Además, no se piensa en el grupo como una unidad o como un todo que sea más que la suma de sus partes (Fernández, 2008). Por el contrario, la función del +1 es la de agujerear esas identificaciones para hacer contrapeso a la dinámica grupal.

Ana Viganó subraya que el cartel es un dispositivo definido por la fórmula “X+1”(Viganó, 2013). Ello cambia la estructura presente en todo grupo. Introduce un elemento que queda, al mismo tiempo, fuera y dentro del grupo, agujereándolo.

La propuesta de Lacan no reniega, entonces, ni de las iniciativas personales, ni de la dinámica grupal, ni de la existencia de líderes. Pero inventa un dispositivo que las pone a funcionar en una dinámica diferente, que permite:

- Que las iniciativas sean sometidas a condiciones de crítica y control de otros –los pares impares- de la Escuela;
- Que se lleve al mínimo posible los efectos de grupo que son siempre efectos de segregación;
- Que el más uno tome a su cargo la condición de liderazgo, en tanto su arte está en no agotarse encarnando tal liderazgo, sino en insertar el efecto de sujeto en el cartel (Viganó, 2013).

Lacan (Miller, 2007) inventa el concepto de extimidad sobre la base de la intimidad. No debe pensarse como un antónimo, por el contrario se podría definir como lo más próximo, lo más íntimo, sin dejar de estar en el exterior. Lacan la usa para indicar que lo más íntimo se encuentra en el exterior. Así es la función del +1. Funciona desde afuera del cartel pero incidiendo en lo más íntimo de éste.

El producto del cartel no puede ser grupal. “Se trata, para cada uno, de avanzar en su relación con el saber” (“Nueva Escuela Lacaniana del Campo Freudiano | México DF”, s.f.). Así, dado que no hay cabida para un producto colectivo, cada cartelizante debe extraer un saldo de saber propio. Para ello es necesario que se esté en la disposición de interrogar a sus pares, pero también a sí mismo. Además, es indispensable, si en verdad se carteliza, poner en juego el propio deseo de saber.

Así como lo que une al grupo es la tarea (Fernández, 2008), en el caso del cartel, aunque no del todo igual, hay una tarea que orienta el trabajo de principio a fin. El cartel comienza con un deseo de avanzar sobre lo que no se sabe de un tema. Para ello, cada cartelizante se sirve de la propia exploración y de las conversaciones con el resto de los miembros del cartel. Al final, se da cuenta ante el cartel y la comunidad de lo que se trabajó, lo que se avanzó y, sobretodo, qué nuevas preguntas surgen de la experiencia de cartel.

A continuación, se destacarán dos formas de trabajo en grupo que posibilitan en mayor o menor medida abordar las exigencias hechas a los maestros respecto a las distintas habilidades que los estudiantes deben desarrollar: el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo. Fathman y Kessler (1993: 128) definen el trabajo cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo (Sáez, 2002). Se trata de una forma de trabajo que parte de la asignación de una tarea por parte del docente a cada grupo para su realización. El grupo debe organizarse y repartirse las funciones y las actividades pertinentes y, al final, se evalúa si se logró o no el objetivo de la tarea. Es importante destacar que los roles están bien definidos. El profesor, por su parte, está encargado de dirigir y encaminar el trabajo, así como de diseñar la tarea, asignarla y, posteriormente, evaluar el desempeño de cada estudiante tomando en cuenta el resultado del grupo.

Por otro lado, la colaboración es un proceso en el que los individuos negocian y comparten significados relevantes a una tarea de resolución de problemas. La colaboración es una actividad coordinada, sincrónica que es el resultado de un intento continuo de construir y mantener una concepción compartida de un problema (García, 2010; Roschelle & Teasley, 1995).

A diferencia del trabajo cooperativo, en el trabajo colaborativo los roles están desdibujados. El profesor deja ir su función de director y se pone al trabajo con sus alumnos, como un colaborador más. Así, las tareas dejan de ser asignadas verticalmente y se promueve la baja estructuración de los pequeños grupos de trabajo.

Al igual que en la cooperación, hay una tarea a realizar, pero en el caso del trabajo colaborativo no es repartida entre los miembros del grupo sino compartida. Todos comparten la responsabilidad y asumen el compromiso de llevarla a cabo, dejando por fuera la fijeza de roles que se encuentra en el trabajo cooperativo.

La comparación del trabajo cooperativo, el trabajo colaborativo y el trabajo en cartel se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Comparación entre trabajo colaborativo, trabajo cooperativo y trabajo en cartel

	Trabajo cooperativo	Trabajo colaborativo	Cartel
Tarea	Repartida	Compartida	Una causa, diversos productos singulares por cada cartelizante.
Estructuración	Alta	Baja	Baja

Conocimiento	Fundamental	No fundamental	Partir de lo que no se sabe sobre un tema
Relación entre los actores	Profesor-alumnos	Interacción entre pares	Interacción entre pares-impares
Tamaño	Grupos pequeños	Grupos pequeños	X+1
Rol del profesor	Profesor guía, orienta o dirige	Profesor colabora	+1

FUENTE: Elaboración propia a partir de (García, 2010; Sáez, 2002; Viganó, 2013)

Como se puede apreciar, las diferencias son sutiles pero significativas. A primera vista salta el hecho de que en el cartel no hay una tarea a realizar. Se trata de provocar a los cartelizantes a profundizar sobre un tema, obteniendo para el final del cartel un producto, cada uno, que dé cuenta de lo que se ha trabajado y se presente ante la comunidad, la institución o un determinado público. De igual forma, se busca que haya un producto del cartel, creado entre los cartelizantes para representar lo que el cartel posibilitó trabajar.

Desde otro punto de vista, cabe preguntarse si el cartel se asemeja al trabajo en grupo o al trabajo en equipo. Cassany (2004) hace una comparación minuciosa entre los dos conceptos, grupo y equipo, entendidos dentro de la perspectiva cooperativa. Así a partir de la comparación presentada en la Tabla 2, se puede afirmar que grupo y equipo y cartel no son lo mismo, y tampoco son idénticos al cartel.

Tabla 2: Comparación entre grupo, equipo y cartel.

	Grupo	Equipo	Cartel
Heterogeneidad	Homogéneo	Heterogéneo	Heterogéneo
Duración	Vida corta	Larga vida	Determinada desde el inicio
Organización	Con líderes y sin control	Sin líderes y con control	Sin líderes y con control
Evaluación	Heteroevaluación	Autoevaluación	Productos finales singulares por cada cartelizante
Formación y entrenamiento	Sin	Con	Sin

FUENTE: Elaboración propia a partir de (Cassany, 2004; Viganó, 2013)

Para Cassany, los grupos de trabajo son fugaces, sin inducción, formados sin una lógica previa y con roles sin control. En cambio, los equipos son de larga vida, con una amplia tendencia a formarse bajo una lógica determinada por el docente para promover el desarrollo de las habilidades y realización de trabajo desde una postura heterogénea.

La enseñanza de lenguas, entonces, partiendo de las recomendaciones hechas por el MCER, buscará en desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para llevar a cabo diversas tareas en la lengua y cultura meta, siempre contemplando el nivel de competencia del aprendiz (Puren, 2004). Así, para las clases de lengua, una tarea es “una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de esa tarea elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación.”(S. Fernández, 2001)

METODOLOGÍA

En los cursos de italiano son admitidos estudiantes de la UAQ, egresados y externos por igual. El único requisito académico es contar con certificado de secundaria. Es por esta razón que los grupos de estudiantes suelen ser de lo más variados. Así, se tienen diferentes visiones e intereses tanto culturales, generacionales, integrativos, académicos y laborales enriqueciendo la experiencia dentro y fuera del aula.

A lo largo de los ocho semestres que dura el programa, se incluyen cursos de geografía e historia de Italia, así como literatura e historia del arte. Por otro lado, el programa del área de italiano busca estar en sintonía con el Marco Común de Referencia para las Lenguas.

Tanto alumnos como docentes son llamados frecuentemente a participar en actividades culturales y formativas, fomentando el trabajo colaborativo y la motivación de nuestros estudiantes y maestros.

Para la recolección de los datos, se tomó un grupo de primer semestre a cargo del propio docente investigador. Dado que era un grupo de catorce estudiantes, y siguiendo el espíritu voluntario que requiere el cartel, los voluntarios dispuestos a trabajar en cartel resultaron seis participantes.

Los cartelizantes eran todos estudiantes de nivel licenciatura en la misma universidad donde se imparten los cursos de lengua. Cuatro eran mujeres y dos, hombres. Todos entre 19 y 23 años. Ninguno de ellos hablaba otra lengua extranjera además del inglés.

La conformación de un cartel al nivel de conocimientos de los participantes no es trascendental, el grupo a invitar puede pertenecer a cualquier nivel. El tema y las condiciones del cartel sí deben cuidarse de acuerdo con el nivel de competencia de los estudiantes, para sacar el mayor provecho a la experiencia de aprendizaje.

Seleccionado el grupo, se les invitó a participar, dado que se trata de un trabajo que dura varias sesiones y que se requerirá su participación de principio a fin.

Se aplicó a los participantes, antes de comenzar el trabajo, una encuesta para conocer sus antecedentes académicos y su relación con las lenguas extranjeras.

Se escogió un tema general del cartel para proponerlo a los participantes. Cada uno de ellos selecciona un rasgo de dicho

tema y lo desarrolla a partir de sus propias inquietudes y habilidades, en diálogo con los demás cartelizantes y el +1. Así, el tema debe ser atractivo a los participantes y adecuado al nivel de lengua que ellos posean.

Se programaron cuatro encuentros de cartel en intervalos semanales más una sesión final de presentación de resultados del cartel y de los cartelizantes. Cada sesión tiene una duración de una hora y es grabada en audio para su posterior observación.

El investigador construyó una suerte de secuencia didáctica para cada una de las sesiones del cartel. De este modo se podía tener una referencia de lo que se podría esperar, aunque bien advertidos de que el resultado podría ser por entero diverso. Asimismo, no se debía intentar manipular el proceso del cartel para que se cumplieran las ideas plasmadas en las secuencias.

De esta manera, se esperaba que en la **primera sesión** el tema fuera presentado al cartel, así como la forma de trabajo. Una discusión de los conocimientos y experiencias previas sobre el tema que cada cartelizante tenga sería propicia para orientar y lanzar el trabajo singular de cada uno. Del mismo modo, se esperaba que tuviera lugar una discusión sobre la forma de trabajo, a fin de aclarar dudas y provocar el interés de los participantes.

En la segunda sesión se esperaba que los cartelizantes hubieran buscado información o materiales sobre el tema escogido. Tal vez a esta altura aún no habría quedado claro qué rasgo es el que cada cartelizante habría adoptado para su desarrollo, pero el primer contacto que cada uno haga sería importante para su despeje posterior. Para ello, también se esperaba que se compartieran los descubrimientos de los cartelizantes y se pusieran a la discusión para repensar el tema propuesto. Las experiencias propias y ajenas, puestas en el cartel para su abordaje, habrían orientado la elección de cada cartelizante respecto de su rasgo.

En la tercera sesión se esperaba que los cartelizantes hubieran ya escogido qué del grande tema principal habrían desarrollado. También, se esperaba que cada uno hubiera profundizado en eso que les interesaba y lo discutiera con sus compañeros en cartel. Las propuestas del producto final, sea individual que colectivo, se empezarían a hacer notar y se discutirían.

La cuarta sesión habría sido el espacio propicio para la revisión de los avances finales sobre los productos a presentar en la quinta sesión. Los cartelizantes comparten no sólo sus ideas, sino sus trabajos y avances sobre el rasgo escogido. Los comentarios y dudas de los otros cartelizantes ayudarían a la afinación de los productos finales.

A lo largo de las sesiones, el investigador tomará la posición del +1 trabajará para causar el trabajo y procurar el funcionamiento de cartel en tanto tal.

RESULTADOS

Durante las cuatro reuniones se entablaron conversaciones en las que los estudiantes comentaban lo que habían leído, escuchado o visto en internet sobre la vida cotidiana y la cultura de los italianos. Se llevaban fotografías y videos además de anécdotas de personajes y de sus propias vivencias. El docente se comunicó en todo momento en la lengua meta, sin embargo, los estudiantes usaban su lengua materna.

El docente se abstuvo de ser el mediador entre las participaciones, aunque en ocasiones se veía convocado a hacerlo. Por otro lado, intentaba fomentar la curiosidad en los estudiantes y los invitaba a ceñir cada vez más sus intereses e investigaciones.

Resultó enriquecedor, de ese modo, que cada semana, los estudiantes llevaban un tema diferente y diversos datos sobre la cultura italiana, sin profundizar mucho ni comprometerse con un rasgo concreto del gran abanico que ellos mismos presentaban.

Llegada la cuarta sesión –que sería la última- los estudiantes se mostraron indecisos y preocupados por la falta de definición en lo que a sus productos finales se refería. El docente escuchó lo que cada uno pensaba y lo que se le había ocurrido para la siguiente sesión, en la cual tendrían que mostrar algo de lo aprendido en el cartel.

De la mencionada conversación surgió, por iniciativa de los cartelizantes, la idea de retomar un tema que su maestro de italiano les había comentado en clase: el bar italiano. Comentaron cómo el tema les había parecido interesante y cómo se podría trabajar para la presentación final, a condición de que fuera en colectivo y no individual, como originalmente se tenía pensado. Se señaló la falta de tiempo y se propuso tomar una sesión más de reunión en la semana que seguía para planear la muestra final. Se acordó, asimismo, buscar cuanta información se pudiera y ejemplos cotidianos del bar para compartir y tener una idea más clara de lo que era el bar.

El docente accedió a todo lo anterior sin poner objeciones, más bien promoviendo que los estudiantes tomaran la iniciativa y funcionando como un facilitador de lo que los alumnos iban expresando. Así, se enteró que existía un Whatsapp grupal de los seis cartelizantes, y fue sumado a éste. Ahí, al espacio virtual del grupo, se subirían los datos recopilados.

Sucedió que cada uno de los participantes presentó ideas leídas, imágenes y videos de cómo era el bar en Italia, las costumbres en torno a este y su importancia social y cultural. La idea era clara: presentar al resto de sus compañeros de italiano principiante una representación de cómo era el bar en Italia.

Con la información recabada en la reunión final del cartel era claro qué se tenía que preparar para la representación, lo que se debía mostrar y cómo hacerlo. Se crearon funciones y personajes que fueron tomados por los cartelizantes, docente incluido (Tabla 3), para su puesta en acto

Durante los días sucesivos, previos a la presentación del producto de cartel, las comunicaciones por el medio virtual fueron enriquecedoras. Se intercambiaron diálogos, fotos de utilería, creaciones del menú e indicaciones finales.

La sesión de presentación llegó una semana después de la última reunión del cartel. Se presentó ante el grupo una escena de doce minutos de duración mostrando dos momentos cotidianos en un bar de Italia.

Tabla 3: Participantes

El fragmento que se muestra en la Tabla 4 pertenece a la cuarta reunión del cartel. En ella se discutió sobre “el bar italiano” y cuál era su importancia en la vida cotidiana de los italianos. De igual forma, se abordó el tema del café.

Tabla 4: Transcripciones fragmento 1

G	Son bien sencillos en la forma en que preparan el café, ¿no? En cuanto a que no tienen mucha cosa...
L	Puro Nescafé decaff, instantáneo... jejeje
V	[risas]

Así, una de las cartelizantes señaló la forma en que los italianos consumen el café, describiéndolo como sencillo. Sarcásticamente una de sus compañeras ejemplificó que usaban café instantáneo y descafeinado. Esto provocó risas dado que eso es un dato de la cultura madre, atribuido a manera de broma a la cultura meta, sabiendo que no es así.

En la Tabla 5 se puede apreciar un extracto de la cuarta

V: Varios cartelizantes a la vez	P: Cartelizante 1 (profesor)	L: Cartelizante 2
G: Cartelizante 3	F: Cartelizante 4	D: Cartelizante 5
J: Cartelizante 6	M: Cartelizante 7	

reunión del cartel sobre el funcionamiento del bar y su impacto en la vida social italiana. En este momento una de las cartelizante subraya las diferentes costumbres de tomar un café, ya sea al aire libre, en una mesa, en la barra o para llevar, y los distintos costos que una u otra práctica llevan consigo. Esto es reafirmado por su compañera y posteriormente se profundiza en las investigaciones que se realizaron, dando cuenta de los aprendizajes culturales que les permitió el trabajo en cartel.

Tabla 5: Transcripciones fragmento 2

P	...¿cómo funciona un bar?... Porque no es lo mismo que el cliente tome su café en la barra o que lo tome en una silla, en una mesa, perdón.
---	---

L	Sí, como veíamos que no cuesta lo mismo. O sea que te cobran más si te sientas o en la terraza. O sea que te cobran más si lo tomas ahí sentado o más todavía si te vas a la terraza a tomártelo.
L	... Y que pues es como... que todo sucede ahí. O sea toda la vida de los italianos, su vida social toda está en el bar.
G	Mhm

En las reuniones de cartel previas a la cuarta, ninguno de los cartelizantes se había ausentado. Sin embargo, como se puede ver en la Tabla 6, en la cuarta uno de ellos faltó sin avisar. En esta reunión hubo un viraje en el trabajo y en el producto final, convocando al consenso de los cartelizantes.

Tabla 6: Transcripciones fragmento 3

Pv	¿Les gusta la idea?
D	Mhm
G	Me gusta
M	Sí
L	Está bien
P	Entonces hacemos una sola cosa entre todos.
G	Mhm... integramos
V	Mhm
V	Sí
F	...Falta J...
L	Pero yo creo que sí quiere, ¿no?
V	Risas
L	Yo creo que sí quiere (ríe)
G	Y si no, pues ya, faltó, ni modo...
V	Risas

Cuando la idea a la que se quería arribar había cobrado cierta claridad, una de las cartelizantes recordó que faltaba uno de ellos. No pasó mucho tiempo antes de que otra cartelizante diera por sentado la aprobación del cartelizante ausente. La espontaneidad con lo que fue dicho “pero yo creo que [J] sí quiere” causó hilaridad y sorpresa tanto en el resto del cartel como en la participante misma.

Por otro lado, se sancionó la asunción hecha por el cartel sobre la aprobación del participante ausente a través del enunciado de otra de las cartelizantes quien señaló que ante su ausencia no anunciada, cedía su derecho a discrepar.

CONCLUSIONES

Este artículo presenta los resultados parciales a los que hasta ahora se ha llegado en nuestro trabajo de investigación. El primero de ellos es el claro aprendizaje de contenidos culturales que los estudiantes experimentaron. El intercambio que se suscitaba cada semana daba cuenta de lo que cada uno de los cartelizantes iba conociendo de la cultura meta. Un segundo punto se refiere al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Pese al poco o nulo uso de la lengua meta por

parte de los cartelizantes durante las reuniones, quedó demostrado que sí la usaban para la búsqueda de información, lecturas, audios y videos. A esto se suma la producción colectiva de los guiones, el menú y la representación del producto final.

Otro aspecto del todo estimulante para la reflexión fue el de la toma de iniciativa de los estudiantes. En consonancia no sólo con los objetivos del cartel, sino con las indicaciones de los enfoques educativos actuales, los estudiantes tomaron el protagonismo de su propio aprendizaje. Esto es una muestra de que los estudiantes pueden prescindir de un experto que los lleve de la mano hacia el saber para aprender.

En un futuro se espera poder mostrar que el cartel es una herramienta eficaz para la enseñanza de lenguas, impactando en diversas áreas del aprendizaje de los estudiantes, tanto en lo social como en lo singular de cada uno. Así mismo, también se espera que el cartel abra más posibilidades de estudio y análisis, así como de oportunidades de aplicación y apertura de nuevos espacios de trabajo.

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11-30.
- Europarat (Ed.). (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2. ed). Madrid: Anaya.
- Fernández, A. M. (2008). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. (1 edición). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, S. (2001). *Tareas y proyectos en clase* (1.ª ed.). Madrid: Editorial Edinumen.
- García, G. S. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(34), 149.
- Lacan, J. (1964). Acto de fundación. En G. Esperanza, G. Trobas, & S. Tendlarz (Trads.), *Otros escritos* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2007). *El seminario: Libro 7: La ética del psicoanálisis* (primera). Buenos Aires: Paidós.
- Moral Santaella, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. (segunda edición). España: Ediciones Pirámide.
- Nueva Escuela Lacaniana del Campo Freudiano | México DF. (s. f.). Recuperado el 18 de octubre del 2019, de <http://nel-mexico.org/index.php?sec=Carteles&file=Carteles.html>
- Puren, C. (2004). *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*. *Porta Linguarum*, 1: 31-36. Universidad de Granada.
- Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (32), 147-162.
- Viganó, A. (2013, junio). Un borde que hace Escuela | El cartel en el mundo | Cuatro+Uno. Recuperado 18 de octubre del 2019, de <http://cuatromasuno.eol.org.ar/Ediciones/003/template.asp?El-cartel-en-el-mundo/Un-borde-que-hace-Escuela.html>