

Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior

~

María del Valle Gastaldi | Elsa Irene Grimaldi

(Compiladoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior /
Valeria Abate Daga... [et al.] ; compilado por
María del Valle Gastaldi y Elsa Irene Grimaldi.
- 1a ed compendiada. - Santa Fe:
Universidad Nacional del Litoral, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-123-7

1. Lingüística. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
3. Educación Superior. I. Abate Daga, Valeria II.
Gastaldi, María del Valle, comp. III. Grimaldi, Elsa Irene,
comp. CDD 407.1

Coordinación editorial: *María del Valle Gastaldi*

Diseño: *Andrea Silvana Sacks*

© Abate Daga, Valeria; Acosta, Silvia Patricia María; Anabalón Schaaf, Rommy; Aruga, Gabriela Alejandra; Baduy, Marta Susana; Barbero, Vanina Valeria; Basabe, Enrique Alejandro; Basano, Viviana Graciela; Bein, Roberto; Benedetto, Pamela; Bengochea, Natalia; Berardo, Camila; Bertolo, Silvia Cristina; Bobbio, Silvana; Bonadeo, Flavia; Bron, Natalia; Busso, Natalia; Bussone, Nora Catalina; Califa, Martín; Calvo, Ana Inés; Carbonetti, Mariángeles; Carrión Cantón, Eugenia; Chrestia, María Marta; Dachary, Claudia; Dalla Costa, Natalia Verónica; Dandrea, Fabio Daniel; Davis, Efraín; de Francesco, Karina Verónica; Di Gulio, Marcela; Di Luzio, María Griselda; Doumani, Sofía; Duch, Virginia Alejandra; Dumas, Andrea; Elstein, Silvia; Engemann, Marcela Elvira; Esquerré, Analía; Fernández, Carina; Fernández, Nancy; Ferreira Centeno, Ana; Fontana, Soledad; Gaido, Angélica; Gaité, María Sofía; Gallo, Paula; García, Ciro; Garda, María Paula; Garofolo, Andrea Silvana; Gastaldi, María del Valle; Gómez Calvillo, Natalia; Gómez, Melisa; González de Gatti, María Marcela; González, Josefina; González, Laura Carolina; González, María Susana; Grimaldi, Elsa Irene; Gutiérrez, Analía; Hoffmann, María Isabel; Holzapfel, Anke; Irigoyen, María Inés; Irusta, Cecilia; Karamanian, Noralí; Klett, Estela; Kuguel, Inés; Larriou, Mariana; Laucirica, Alicia Edith; Lauría, Carla; Lauría, Sandra; Lezcano, Alejandro Nicolás; Lodi, María Carolina; López, Luciana; López, Magdalena; Lothringer, Raquel; Luciani, María de las Mercedes; Magno, Cristina; Manes, Adriana; Martínez, Julia Inés; Massa, Agustín; Merzig, Brigitte; Mónaco, Fabian; Monzón, Silvia Soledad; Morchio, María José; Moyetta, Daniela; Muñoz, Verónica; Natal, Marcela; Negrelli, Fabian; Orta González, María Dolores; Padula, Malena; Papini, Romina; Perassi, María Laura; Picatto, Julia; Picchio, Romina; Piccoli, Ivana; Picelille, Silvia Lujan; Placci, Graciela; Polit, Roxana; Prado, Andrea Paula; Puccio, Diana; Raspa, Jonathan; Reynoso, Marcela; Rivera, Angélica; Rivero, Melisa Agustina; Rocha, Susana Silvia; Romano, María Elisa; Rosa, Bernarda; Roseti, Laura Patricia; Sánchez, María Victoria; Sanjurjo, Mariana; Santilli, Mónica Alicia; Saraceni, Ana Claudia; Sartori, María Florencia; Scagnetti, Andrea; Schander, Claudia Elisabeth; Sforza, Mónica; Solivellas, Daniela; Sosa Luna, María Lorena; Soto, María Alejandra; Suárez, Paula Carolina; Tálamo, María Florencia; Tavella, Gabriela; Traverso, María Pilar, Tuero, Susana; Vaquero, Belén; Varela, Lía; Verdelli, Ana; Waigandt, Diana Mónica; Zanetta, Verónica; Zenarruza, Silvia Beatriz; Zonana, Víctor Gustavo, , 2016.

© Universidad Nacional del Litoral, 2016



Autoridades

Vice Rector a cargo de Rectorado de la UNL

Miguel Irigoyen

Secretario de Relaciones Internacionales

Julio Theiler

Secretaria Académica

Laura Tarabella

Director Centro de Idiomas

Fabián Mónaco

Vicedirectora Centro de Idiomas

María del Valle Gastaldi

Comité Organizador

Coordinación

Lic. Gastaldi, María del Valle

Integrantes

Lic. de Bianchetti, Liliana

Prof. Canteros, Adrián

Prof. Cornú, Silvio

Prof. Doumani, Sofía

Prof. Efrón, Andrés

Prof. Fernández, Marisol

Mg. Mattioli, Estela

Prof. Redín, Gabriela

Índice

13| Presentación

Capítulo 1: Marco normativo y legal sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior.

15| *Los nuevos roles de la literatura, la cultura en la identidad de la formación docente*

Benedetto, Pamela y Carrión Cantón, Eugenia

24| *Lenguas, marco normativo y pluralidad lingüística/ cultural en la universidad*

Klett, Estela

Capítulo 2: Ideología y representaciones sociales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

36| *“Yo leo inglés, vos leés francés, ellos se quedan afuera...”*

La resistencia a las lenguas extranjeras en el nivel superior

Bein, Roberto, Bengochea, Natalia y Sartori, María Florencia

44| *La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad?*

Carbonetti, Mariángeles y González, Laura Carolina

53| *Interculturalidad crítica en la enseñanza de ELE en el Río de la Plata*

Gutiérrez, Analía

61| *Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la Ciudad de Buenos Aires*

Varela, Lía y Verdelli, Ana

Capítulo 3: Lenguas extranjeras y currículum.

72| *Lenguas extranjeras en el currículum universitario: El caso UNCuyo*

Acosta, Silvia Patricia María y Zonana, Víctor Gustavo

81| *Identificación de los géneros discursivos en inglés en Ingeniería Química y Licenciatura en Química en la UNC: implicancias en el diseño curricular de cursos de IFE*

Busso, Natalia y López, Luciana

90| *Vocabulario y lectura comprensiva: un dueto exitoso*

Esquerré, Analía

Capítulo 4: El currículum de idiomas en la formación docente.

99| *La literatura en el profesorado en inglés: formadores docentes y modelos curriculares*

Basabe, Enrique Alejandro

110| *Las lenguas extranjeras con fines académicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto en espacios curriculares de formación y de mejoramiento de la enseñanza de grado*

Bussone, Nora Catalina, Garofolo, Andrea Silvana y Rocha, Susana Silvia

120| *Formando futuros formadores: currícula, objetivos y evaluación*

Esquerré, Analía

128| *La enseñanza de la didáctica específica en el Profesorado en Inglés de la FHAYCS: hacia una nueva agenda*

Soto, María Alejandra

Capítulo 5: Desarrollos en evaluación de lenguas y certificaciones internacionales.

139| *Examen CELU: competencias para la instancia oral*

Abate Daga, Valeria, Berardo, Camila Beatriz y Di Gulio, Marcela María

149| *Evaluación cualitativa de lectura comprensiva en inglés: una propuesta de categorías analíticas*

De Francesco, Karina Verónica, Lauría, Sandra y Roseti, Laura Patricia

Capítulo 6: Desarrollo de materiales didácticos en lenguas extranjeras

159| *El grupo de estudio como dispositivo para el desarrollo profesional*

Bonadeo, Flavia y Gómez, Melisa

167| *Nominalizaciones complejas: una tipología en la enseñanza de lectocomprensión en inglés*

Bron, Natalia, De Francesco, Karina Verónica y Roseti, Laura Patricia

177| *Fundamentos y propuestas para la enseñanza del léxico en el desarrollo de la lectocomprensión en L2*

Califa, Martín

187| *Hacia la lecto-escritura disciplinar competente en lengua extranjera: una propuesta pedagógica*

Calvo, Ana Inés y Gaido, Angélica

199| *Diálogos entre prácticas de enseñanza y enfoques teóricos en el marco de un grupo de estudio*

Di Luzio, Griselda, Papini, Romina y Zanetta, Verónica

207| *Estrategias metodológicas para la elaboración de recursos didácticos en FOS*

Doumani, Sofía e Irigoyen, María Inés

- 212| *Desarrollo e implementación de materiales didácticos multimedia innovadores: cursos virtuales de inglés de la UVQ*
Duch, Virginia Alejandra
- 222| *Material design in a context-sensitive practice*
Fernández, Carina y Tavella, Gabriela
- 229| *Análisis, adaptación y edición de una unidad didáctica para su posterior socialización entre docentes de lengua extranjera inglés*
Gaité, María Sofía, Piccoli, Ivana Lorena y Rivero Melisa Agustina
- 238| *La noción de género en el diseño de manuales de lectura en cursos de inglés con fines específicos en Ingeniería*
Garofolo, Andrea, Muñoz, Verónica y Padula Malena
- 249| *Gramáticas en contraste: su rol en el diseño de materiales para la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior*
Gómez Calvillo, Natalia, Moyetta, Daniela y Negrelli Fabián
- 259| *Potencial pedagógico del diseño de materiales hipertextuales/hipermediales complementaria al EVEA y a la clase presencial*
González de Gatti, María Marcela, Orta González, María Dolores y Sánchez, María Victoria
- 270| *La enseñanza de la escritura académica en inglés en la educación superior*
Hoffmann, María Isabel
- 279| *Formas lingüísticas y aspectos textuales: una relación necesaria en los cursos de lectocomprensión*
Kuguel, Inés y Moyetta, Daniela
- 288| *Géneros discursivos y prácticas de literacidad en portugués: ¿qué quiere el alumno universitario?*
Larrieu, Mariana

296| *Contextualización: un recurso motivador en el diseño de materiales*

Lezcano, Alejandro Nicolás, Prado, Andrea Paula y Sanjurjo, Mariana

305| *La lectura de géneros disciplinares en la universidad*

Magno, Cristina

317| *La calidad tecnopedagógica y el material didáctico en el aula virtual: resultados de un proyecto de investigación*

Massa, Agustín, Morchio, María José y Schander, Claudia

327| *El rol de las colocaciones en los libros de textos de inglés: práctica, revisión y evaluación*

Natal, Marcela, Suárez, Paula Carolina y Tuero, Susana

336| *Relevamiento, selección y jerarquización de géneros textuales para la enseñanza del inglés con fines académicos*

Picchio, Romina y Placci, Graciela

345| *El diseño de materiales para lectocomprensión: el desafío de la especificidad disciplinar en la clase de inglés técnico*

Santilli, Mónica Alicia y Traverso, María Pilar

Capítulo 7: Propuestas didácticas basadas en el uso de las tecnologías emergentes.

353| *Implementación de géneros discursivos específicos en inglés y compilación de terminología para la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos*

Aruga, Gabriela Alejandra, Monzón, Silvia Soledad y Soto, María Alejandra

361| *La traducción automática como herramienta en clases de lectocomprensión en lengua extranjera*

Chrestia, María Marta, Manes, Adriana y Sosa Luna, María Lorena

- 370| *Plataforma MOODLE y enseñanza de lenguas extranjeras: una experiencia de desarrollo profesional*
Davis, Efraín, Duch, Virginia Alejandra y Saraceni, Ana Claudia
- 378| *Proyecto de cooperación descentralizada: “je suis fier de ma ville”* Doumani, Sofia y Polit, Roxana
- 384| *Desarrollo de habilidades comunicativas orales en inglés a través de la plataforma virtual del campus UVQ*
Duch, Virginia Alejandra
- 393| *Alfabetismos emergentes de la cultura digital e implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas*
Elstein, Silvia, Irusta, Cecilia y Solivellas, Daniela
- 403| *Inglés para Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) en UNLaM: análisis de necesidades de estudiantes de Derecho y Ciencia Política*
Engemann, Marcela Elvira, Picelille, Silvia Luján y Sanjurjo, Mariana
- 413| *Implementación de talleres de lectura plurilingüe en espacios virtuales*
Holzapfel, Anke, Fontana, Soledad y López, Magdalena
- 423| *Aprendizaje de vocabulario en LE en el nivel superior: desde las estrategias hacia su aplicación en un entorno virtual*
González de Gatti, María Marcela, Orta González, Dolores y Sánchez, María Victoria
- 432| *Una experiencia piloto basada en el uso de MOODLE en el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero Inglés en la FHUC (UNL)*
Lodi, María Carolina y Puccio, Diana
- 443| *Aportes de las lenguas extranjeras al desarrollo de competencias de permanencia y egreso: creación de entornos personales de aprendizaje*
Lothringer, Raquel y Rosa, Bernarda

452| *Formas débiles en alemán. Una propuesta didáctica*
Merzig, Brigitte y Picatto, Julia

462| *El uso de TIC en un curso de IFE como medio para transponer el umbral hacia la comunidad de práctica*
Monzón, Silvia, Soto, María Alejandra y Waigandt, Diana Mónica

Capítulo 8: La internacionalización de la educación superior y su impacto en la enseñanza de lenguas.

472| *Hacia la internacionalización de la Universidad Bernardo O'Higgins: Inglés 3.0*
Anabalón Schaaf, Rommy

481| *Terminología e investigación para la formación en traducción*
Baduy, Marta Susana, Garda, María Paula y Perassi, María Laura

492| *Capitalizar los estudios en lenguas extranjeras en UNL: internacionalización y reivindicación de matrices culturales.*
Basano, Viviana Graciela y Zenarruza, Silvia Beatriz

499| *ELSE y sus implicancias. Nuevos espacios de trabajo académico en la universidad*
Dachary, Claudia, Reynoso, Marcela y Sforza, Mónica

505| *Política lingüística e internacionalización de la educación superior: diseño glotopolítico institucional basado en la gestión de redes*
Dandrea, Fabio

514| *Los programas de ELSE y lenguas extranjeras en la internacionalización de la educación superior argentina. Propuesta de revisión y actualización basada en un estudio diagnóstico.*
García, Ciro y Rivera, Angélica

523| *La enseñanza de Idiomas Extranjeros en la UNL: Su evaluación tras una década de implementación de la propuesta vigente*
Gastaldi, María del Valle, Grimaldi, Elsa Irene, Mónaco, Fabian

532| *El Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros: segunda etapa del modelo de enseñanza implementado en la Universidad Nacional del Litoral*
Gastaldi, María del Valle, Grimaldi, Elsa Irene, Mónaco, Fabian

541| *La Cátedra de Inglés Técnico en la Facultad de Ciencias Económicas: Fundamentos teóricos*
Luciani, María de las Mercedes

550| *La enseñanza de inglés con fines específicos para las ciencias económicas en el marco de la internacionalización*
Bobbio, Silvana, Gallo, Paula y Lauría, Carla

Capítulo 9: Enseñanza de lenguas y variedades lingüísticas en el nivel superior.

558| *La adquisición de vocabulario en cursos de lecto comprensión de inglés como lengua extranjera. La importancia de encuentros recurrentes.*
Barbero, Vanina Valeria

565| *Diseño de investigación sobre un estudio de competencias y géneros discursivos en contexto de comunicación digital. Incidencia en formación plurilingüe y pluricultural*
Bertolo, Silvia Cristina, Elstein, Silvia y Vaquero, Belén

575| *Análisis de la concordancia entre evaluadores de textos en inglés como lengua extranjera*
Dalla Costa, Natalia Verónica, Martínez, Julia Inés y Romano, María Elisa

584| *La lectura de abstracts en inglés: intervenciones pedagógicas facilitadoras*
Dumas, Andrea y González, María Susana

593| *La aplicación de las inteligencias múltiples en la enseñanza del inglés a estudiantes universitarios andragógicos*

Fernández, Nancy y Raspa, Jonathan

602| *Del trabajo en proyectos a la práctica pre profesional*

González, Josefina y Merzig, Brigitte

612| *Implementación de técnicas de auto-percepción para optimizar la auto-monitorización en la escritura del inglés como lengua extranjera*

Karamanian, Noralí y Raspa, Jonathan

621| *El inglés oral: estrategias comunicativas y conocimiento declarativo*

Laucirica, Alicia Edith

630| *Accesibilidad académica y enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*

Scagnetti, Andrea

Capítulo 10: Traducción e interpretación: formación profesional en contextos de internacionalización.

644| *La práctica preprofesionalizante en la formación de futuros traductores: una experiencia didáctica en francés*

Ferreira Centeno, Ana y Tálamo, María Florencia



Presentación

Este e–book reúne los trabajos presentados durante las Cuartas Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras, organizadas por el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral, bajo el lema: “Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior”. El encuentro se llevó a cabo los días 30 de junio y 1º de julio del 2016, en la sede del Centro de Idiomas. Como en las ediciones anteriores, participaron docentes, especialistas e investigadores de las lenguas extranjeras y la lingüística aplicada en el campo de la educación universitaria y superior. En esta ocasión se reflexionó sobre las políticas y programaciones lingüísticas que han tenido un amplio desarrollo en los últimos cincuenta años. Este desarrollo se produjo de manera simultánea con los avances en la sociolingüística aplicada enriquecida por las corrientes etnográficas y antropológicas que permitieron una mejor comprensión del funcionamiento del lenguaje en el seno de una determinada comunidad. Hoy, las políticas lingüísticas se ocupan de todos aquellos lineamientos jurídicos que los estados nacionales, provinciales y/o regionales, promueven para regularizar ciertos usos de las lenguas. Las acciones de los estados para intervenir sobre los usos lingüísticos son muy variadas y van desde leyes hasta proyectos de difusión, de certificación y promoción de las lenguas. Los idiomas de las Jornadas fueron español, portugués e inglés.

Capítulo 1

Marco normativo y legal sobre la enseñanza
de lenguas extranjeras en el nivel superior

Los nuevos roles de la literatura, la cultura en la identidad de la formación docente

BENEDETTO, PAMELA Y CARRIÓN CANTÓN, EUGENIA

Instituto Provincial de Educación Superior “Paulo Freire”, Rio Grande, Tierra del Fuego, República Argentina

Resumen

La elaboración de los nuevos diseños curriculares de formación docente en Lenguas extranjeras, según la Ley de Educación Nacional 26.206, demandó redefinir un abordaje integral en concordancia con los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE 24/07), proponiendo nuevas conceptualizaciones de la lengua materna y de la lengua extranjera con la denominación Lengua Cultura Extranjera, visibilizándola como transmisora de cultura y entendiéndola como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” en los que la lengua interviene de manera central. (García Canclini 2004)

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente de LCE implican la práctica integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de competencias desde un paradigma discursivo, el cual construye la realidad de la cual esos sujetos son parte. El aprendizaje de una LCE conforma un acercamiento a las culturas que esta expresa y una nueva mirada a la propia, ya que concientiza sobre el carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexiona sobre aspectos interculturales con respeto y valorización de las diferencias. Asimismo, se espera que los modos en que la literatura y la cultura se enseñen y aprendan en la formación inicial, favorezcan nuevas formas de asumir el rol docente.

Este trabajo aspira a describir los nuevos roles de la literatura y la cultura visibles tanto en los documentos curriculares nacionales como en el diseño Jurisdiccional de la formación docente de LCE la provincia de Tierra del Fuego, considerando tres ejes: El núcleo de aprendizaje y su relación con el eje de las prácticas discursivas en la formación docente; el núcleo de la ciudadanía y su relación con el eje de las didácticas propuesto para la formación docente de LCE y el núcleo de la interculturalidad y su relación con el eje de las culturas en la formación docente de LCE promoviendo una mirada intercultural sobre el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena en el marco de la formación de formadores.

Palabras clave: Lengua/Cultura/Formación Docente

“Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que esta encarna”
Jaques Derrida

Introducción

La elaboración de los nuevos diseños curriculares de formación docente en Lenguas extranjeras, según la Ley de Educación Nacional 26.206, demandando redefinir un abordaje integral en concordancia con los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE 24/07), proponiendo nuevas conceptualizaciones de la lengua materna y de la lengua extranjera con la denominación Lengua Cultura Extranjera, visibilizándola como transmisora de cultura y entendiéndola como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García Canclini, 2004,p.34) en los que la lengua interviene de manera central.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente de LCE implican la práctica integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de competencias desde un paradigma discursivo, el cual construye la realidad de la cual esos sujetos son parte. El aprendizaje de una LCE conforma un acercamiento a las culturas que esta expresa y una nueva mirada a la propia, ya que concientiza sobre el carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexiona sobre aspectos interculturales con respeto y valorización de las diferencias. Asimismo, se espera que los modos en que la literatura y la cultura se enseñen y aprendan en la formación inicial, favorezcan nuevas formas de asumir el rol docente.

Este trabajo describe los nuevos roles de la literatura y la cultura visibles tanto en los documentos curriculares nacionales como en el diseño Jurisdiccional de la formación docente de LCE la provincia de Tierra del Fuego, considerando tres ejes: El núcleo de aprendizaje y su relación con el eje de las practicas discursivas en la formación docente; el núcleo de la ciudadanía y su relación con el eje de las didácticas propuesto para la formación docente de LCE y el núcleo de la interculturalidad y su relación con el eje de las culturas en la formación docente de LCE promoviendo una mirada intercultural sobre el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena en el marco de la formación de formadores.

Documento de mejora y su relación con la formación docente

El Documento de Mejora para la Formación Inicial de Profesores de Nivel Secundario enmarca la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje de una LCE y visibiliza la necesidad de los futuros docentes al igual que los formadores de dimensionar la formación desde un paradigma inclusivo y multidimensional. Para esto y, siguiendo lo establecido por la Ley de Educación Nacional 26.206, enmarca el desarrollo de los saberes en tres núcleos a saber: Núcleo I: Aprendizaje, Núcleo II: Ciudadanía; y Núcleo III: Interculturalidad.

Con respecto al primer núcleo el documento sostiene que “...dada la última relación que existe entre lengua y concepción del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona. Aprender una LCE implica acercarse a un objeto de estudio a través de múltiples estrategias, desnaturalizar la propia lengua, modificar la propia mirada, reflexionar acerca de la propia cultura, poner en crisis las categorías de pensamiento habituales, romper el vínculo unívoco entre la realidad y la palabra que supone el lenguaje verbal y adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos” (p.152)

Es así que, conscientes de esta complejidad se vuelve imprescindible que el futuro docente adquiera durante su formación inicial sólidos saberes disciplinares al igual que sobre las teorías que expliquen los procesos de aprendizaje. Considerando las características de su futura práctica profesional, será fundamental transitar experiencias que favorezcan el análisis de estos saberes desde una perspectiva de enseñanza y considerando sus experiencias de aprendizaje.

“Este núcleo comprende las principales consideraciones que se asocian a los procesos de aprendizaje de una LCE como experiencia de uso y reflexión de las LCE y el lenguaje, de construcción y deconstrucción permanente, que se complejiza hacia una profundización y diversificación de su potencialidad comunicativa.” (p.153)

Del mismo modo, en el núcleo de ciudadanía se resalta “.que el sentido del trabajo de enseñar una LCE tiene una relación directa con la cultura y se destaca que quien enseña además de docente, es ciudadano y por este motivo se inserta y se vincula con la sociedad en la que vive”(p.i67) En este sentido, esta interacción implica la crítica, la propia opinión, la consideración de múltiples perspectivas al igual que un posicionamiento ético y es de este modo que el docente relaciona su saber específico y el ámbito social en el que se desenvuelve construyendo así su postura, su autoridad y responsabilidad política pedagógica.

“El docente tiene la responsabilidad de habilitar espacios en el aula de manera que la diversidad de opiniones sea promovida y respetada. Es fundamental pensar que la ciudadanía no es un concepto indeterminado planteado solo teóricamente sino que se debe plasmar en acciones que den cuenta de esto tales como la explicitación a través de las practicas discursivas.”(p 167)

Asimismo, desde el núcleo de la interculturalidad se destaca el replanteo didáctico hacia el enfoque intercultural. Desde esta perspectiva se evidencia el modo en que las prácticas didácticas pasaron de una metodología de la comparación sin reflexión y la mera descripción a la posibilidad de interactuar con otra cultura desde la valoración de la mirada del otro. Así, la didáctica fue evidenciando una perspectiva intercultural.

Benucci (2001) entiende lo prioritario de centrar la educación en el aprecio y la apertura hacia el otro sin juicios de valor para favorecer la comprensión cultural, la cual permite el interés intercultural, meta fundamental de la didáctica ya que implica el reconocimiento del valor de la diversidad y el interés por el otro.

Esta perspectiva implica el encuentro y la interacción de dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del estudiante. Desde este posicionamiento la cultura es entendida como un sistema teórico -práctico integrado por discursos en continua relación y transformación por medio de los cuales una comunidad cultural se identifica y desarrolla.

Al modo Fueguino

En concordancia con los documentos nacionales, en el nuevo diseño jurisdiccional del Profesorado de Inglés de la Pcia. de Tierra del Fuego establece que Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación del docente de Lengua-Cultura Extranjera implican la práctica de una perspectiva integradora del lenguaje que favorezca el desarrollo de las competencias del lenguaje desde un paradigma discursivo en el que la interacción de los sujetos construye la realidad de la cual esos sujetos son parte. En esta interacción, los sujetos usan el lenguaje como recursos disponibles para la construcción de un significado determinado y con cierta intencionalidad en un contexto determinado. El desarrollo de este campo incluye la consolidación y profundización de los aspectos formales del lenguaje. Además, El concepto practica discursiva refiere a un conjunto de reglas

anónimas, históricas, determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada y para un área -social, económica, geográfica o lingüística dada-, las condiciones del ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1969, p.). En este sentido, el modo de relación con el lenguaje es lo que instaura la posibilidad de un acceso significativo a la comprensión del mundo.

Como tal, el aprendizaje de una lengua extranjera conforma un acercamiento a las culturas que esta expresa y una nueva mirada a la propia cultura, ya que permite adquirir conciencia del carácter arbitrario y convencional de todo sistema de signos, y reflexionar sobre aspectos interculturales desde una perspectiva de interés, respeto y valorización de las diferencias.

Desde esta mirada de la enseñanza, el paradigma integral habilita a que cada una de las unidades curriculares del área específica tenga un enfoque múltiple: las prácticas del lenguaje, el contenido, la comprensión y apreciación de la interculturalidad, y las estrategias cognitivas y sociales necesarias para su abordaje real. De esta manera, se aspira a que” los modos en que los contenidos disciplinares se enseñen y aprendan en la etapa de formación docente inicial favorezcan la construcción de nuevos modos de enseñar en las escuelas” (DCPIPp74). Según lineamientos nacionales acerca de la enseñanza, transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza no es suficiente ya que lo que se busca es la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas (Res.24/07)

En el Diseño Curricular jurisdiccional para la formación docente se ha establecido la concepción globalizada de los contenidos, a la luz del paradigma integral. Su lectura permitirá, entonces, simultáneamente comprender los procesos implicados en el desarrollo de cada saber, lo que favorecerá una constante reflexión sobre el hecho pedagógico implicado en el rol del formador de formadores.

La organización del campo de la formación específica contempla el estudio de cinco ejes curriculares, secuenciados a lo largo de los cuatro años de formación inicial en diferentes unidades curriculares. Ellos son:

1. Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito: En estas unidades curriculares que corresponden a Prácticas discursivas: Eje del Sistema escrito (I, II, III, IV) se abordan las prácticas discursivas de lectura y escritura desde un enfoque de la lectura interactivo y desde la concepción de la escritura como proceso. En este marco se realiza la identificación e interpretación de diversos

géneros discursivos escritos, se trabajan contenidos aportados por las disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje y se estudian los recursos del sistema de la lengua extranjera tales como géneros discursivos, sintaxis, semántica, morfología, grafía, puntuación.

2. Prácticas discursivas: Eje del Sistema oral: En las unidades curriculares se parte de la exposición al discurso oral en la lengua inglesa y a su comprensión, y se identifican, analizan y estudian sus aspectos pragmáticos, sintácticos, léxicos y fonológicos distintivos. Se pretende integrar los diversos aspectos que involucren el desarrollo de la oralidad: el conocimiento teórico, el desarrollo receptivo-motriz (habilidad para percibir y producir los rasgos fonológicos de la lengua inglesa) y el desarrollo de la habilidad comunicativa.

3. Cultura: Estas unidades curriculares correspondientes a Culturas (I, II, III y IV) se focalizan la mirada en el estudio de las manifestaciones culturales y de sus contextos sociales e históricos desde el siglo XXI hasta el siglo I. Los contenidos se abordan a partir de la interpretación de textos orales y escritos considerados como construcciones sociales de una época. Se incluyen textos generados por las diversas culturas que utilizan la lengua inglesa como medio de expresión, a fin de que el futuro docente desarrolle una mirada intercultural y pluralista. Asimismo, se promueve la valoración de la función estética y poética del lenguaje. Se propone que los futuros docentes se relacionen con material auténtico que los involucre intelectual y emocionalmente y que les permita descubrir diferentes formas de conceptualización del mundo a partir de un nivel sintáctico, lexical, y comunicativo más complejo.

4. Didáctica específica: En las Didácticas específicas (I, II, III) se retoman los saberes de Pedagogía y Psicología educacional y se articulan con instancias curriculares tales como Didáctica general, Sujetos de la educación y Curriculum, como así también, unidades del campo de la formación específica y de la práctica docente. Asimismo, se pone especial atención a las herramientas o recursos teórico-práctica/os para conocer, analizar, diseñar, implementar, reflexionar y evaluar diversas estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y la adquisición de una LCE.

5. Introducción a la Lingüística: Este espacio curricular, que se incorpora en el cuarto año de la formación inicial y se articula con las áreas curriculares de Prácticas discursivas, propiciando el estudio del lenguaje y la lengua, desde un aspecto pragmático y funcional, que les permitirá una selección apropiada del material y la integración del mismo en su práctica docente. En este

sentido, el espacio curricular debe centrarse en la comprensión de aquellas teorías del lenguaje, que favorezcan la enseñanza de la LCE.

Desde esta perspectiva integral e intercultural se entiende que “la comunicación intercultural se establece, en gran medida, a través de objetos mediatizados de la cultura: textos de diferentes géneros y expresiones de tipo artístico como las artes visuales, las artes combinadas, las producciones musicales y las literarias. Estas representaciones ofrecen una gran variedad de perspectivas y de contextos culturales que funcionan como un ámbito propicio para el anclaje de la LCE.” (DCPI, p. 822)

Es por ello que en este espacio curricular dictado en inglés, se integran aspectos históricos significativos y expresiones culturales, los cuales a partir de la lectura crítica y reflexiva de discursos reflejan la realidad socio-histórica y cultural de los diferentes períodos. En este sentido y dada la naturaleza de los procesos de pensamiento crítico que caracterizan el estudio de la historia y de la literatura estas asignaturas aportan fuentes de gran riqueza para el análisis de diversos géneros discursivos, fortaleciendo e intensificando así el desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua cultura extranjera.

Así lo entiende El Proyecto de Mejora para la Formación Inicial para Profesores para el Nivel Secundario en Lenguas Extranjeras emitido por el INFD:

“En educación intercultural, si la competencia cultural es traducida como un conjunto de capacidades para descubrir, comprender, interpretar, orientarse y comportarse en una cultura extranjera, la competencia de comunicación intercultural implica la capacidad de poner en relación los referentes de la/s cultura/s propia/s y ajena/s para construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del otro. Esa comprensión facilita la generación de estrategias para comunicar con hablantes de otras culturas, para ser intermediario entre la cultura propia y la extranjera, para gestionar posibles malentendidos, para superar los prejuicios y estereotipos...” (DCPI, p.175). De este modo, la literatura y la historia se vuelven ejes transmisores de la cultura, desarrollan un rol fundamental en el aprendizaje didáctico y lingüístico del docente en formación. En este contexto, se articulan las prácticas discursivas del Eje escrito y oral y se promueve una mirada intercultural que permita el conocimiento y la valoración de la cultura propia y ajena.

Asimismo, el uso de material auténtico involucra al estudiante de la LCE intelectual y emocionalmente y le permite descubrir y valorar las diferentes formas de conceptualización del mundo al igual que la función estética y poética del lenguaje. Dadas las íntimas relaciones que existen entre lengua y concepción

del mundo, lengua y pensamiento, lengua e identidad, lengua y comunicación, el aprendizaje de una LCE involucra distintos aspectos de la persona. Esto se vuelve de suma relevancia para nuestros docentes en formación ya que como lo dice la LEN en su artículo 71:

“La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, acompañando las diferentes trayectorias escolares. Así también, promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo colaborativo y en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”

Este nuevo diseño curricular para la formación del docente de Inglés, a la luz de lo establecido por las normativas nacionales, propone un espacio de formación para los futuros docentes de inglés desde el desarrollo del pensamiento crítico, la negociación de significados, la meta cognición y el desarrollo del conocimiento de mundo los cuales son aspectos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua cultura extranjera.

En la actualidad, los enfoques comunicativitas como post comunicativitas destacan el valor primordial de los textos literarios como elemento didáctico privilegiado para el desarrollo de las prácticas de lectura y de reflexión intercultural, ambas esenciales para la formación del futuro docente de LCE. Es así que, la literatura se vuelve un medio ideal para ampliar la consciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus diferentes manifestaciones, pues a partir de los diversos géneros literarios, el lenguaje se presenta en un contexto plurisignificativo, con diversidad de registros y variedades, contenido dentro de un marco social determinado histórica y culturalmente. En este sentido, el texto literario refleja la idiosincrasia, los códigos y valores de cada cultura. Por lo tanto, la lectura de las expresiones literarias en idioma inglés a través de los siglos permite al futuro docente llegar a comprender variadas visiones del mundo.

De este modo, se visibiliza que ser parte del mundo de una lengua extranjera no es solamente conocer su instrumentalidad, sino interpretar también la relación entre condiciones de producción y materialidad lingüística. Este continuo análisis le aporta al futuro docente, por medio de la literatura, la posibilidad de analizar la relación dialógica entre lengua y cultura, para profundizar la comprensión de características y particularidades que definen la lengua cultura extranjera.

Referencias Bibliográficas

Benucci, Alberto (2001): "La Competencia intercultural". En P Diadori, *insegnare Italiano a Stranieri*. Roma: Le Monnier.

Cassin, Barbara (2014): "Más de una lengua". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Cita en el texto (Marsh, D., & Lange, G. Eds. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyvaskyla. University of Jyvaskyla on behalf of TIECLIL. Finland: UniCOM., p3)

Corbett, John (2007): "Language and Intercultural Communication in the New Era". Cambridge, Uk: Cambridge University Press.

Cristal, David. (1997): "English as a global language". Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Derrida, Jaques (2001): "El Monolingüismo del Otro" Buenos Aires: Manantial.

García Canclini, Nestor (2004). "Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad" Barcelona: Editorial Gedisa,

Litwin, Edith (2008): "El Oficio de Enseñar". Buenos Aires: Paidós.

Merrill Valdes, J (2001): "Culture Bound" UK: Cambridge University Press.

Ministerio de educación de la Nación. (2006): Ley de Educación Nacional 26.206

Naves, Teresa, Muñoz, Carmen (2000): "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes": Galicia. University of Jyvaskyla.

Palermo, Zulma (2014): "Para una pedagogía decolonial ".Buenos Aires: Ediciones Signo.

Ministerio de educación de la Nación. (2011): "Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras". Recuperado de : <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/i2345678Q/8Q787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6>

Pérez Torres, Isabel (2011). *English as a Second or Foreign Language. Primary and Secondary Educación*. Fecha de consulta 10 Junio 1de 2011. Recuperado de [http://www.isabelperez.com/Tierra del Fuego \(Provincia\) Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego \(2012\) M.E.D.N 1947/12 RESOLUCION N: 1343/12](http://www.isabelperez.com/Tierra del Fuego (Provincia) Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Inglés de la Provincia de Tierra del Fuego (2012) M.E.D.N 1947/12 RESOLUCION N: 1343/12)

Lenguas, marco normativo y pluralidad lingüística/ cultural en la universidad

KLETT, ESTELA

Universidad de Buenos Aires, República Argentina

Resumen

En el artículo se vuelcan resultados de un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el marco del Proyecto: *Pluralidad Lingüística y cultural en América latina: políticas lingüísticas, representaciones y prácticas en la universidad*. Dicho proyecto que reunió a Argentina, Brasil y Bolivia, fue avalado y financiado por la Agencia universitaria de la francofonía (AUF). El trabajo pone foco en la situación de las lenguas (extranjeras, de la inmigración y de los pueblos originarios) y los espacios que comparten. Por un lado, se observa si la normativa vigente toma en cuenta la pluralidad lingüística y cultural y, por otro, si existen acciones llevadas a cabo por las autoridades para su promoción. Las respuestas a los interrogantes planteados provienen del análisis de un corpus de textos y de entrevistas a funcionarios del sector de política internacional. Nuestra hipótesis de partida que suponía una relación fluida entre el marco legal de las lenguas y la pluralidad lingüística y cultural solo fue corroborada de manera parcial. Las tendencias observadas muestran una situación impensada que es objeto del presente texto.

Palabras clave: lenguas, normativa / pluralidad lingüística y cultural / universidad

1. Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior ocupa espacios importantes en numerosas instituciones del país y reviste modalidades específicas en función de los diferentes contextos. Como ya ha sido señalado por diversos especialistas, el enraizamiento y la potencialidad de lenguas que han compartido y comparten un espacio socio histórico inciden, aunque diversamente en las prácticas lingüísticas y sociales de los hablantes. Actualmente, las universidades enfrentan un proceso de internacionalización que atañe tanto la producción como la difusión y la enseñanza del saber. Así, resulta difícil encontrar espacios de aprendizaje homogéneos que agrupen aprendientes con

habitus lingüísticos similares (Bourdieu, 1972: 269). Las migraciones dentro del país y desde otras naciones se han desarrollado y han provocado una efervescencia multicultural que es hoy una constante del ámbito educativo (Varela, 2010; Unamuno y Maldonado, 2013). Argentina participa de muchos de los cambios operados en el mundo. ¿Cuál es la situación de los idiomas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA? ¿Qué espacios comparten las lenguas extranjeras, las de la inmigración y las de los pueblos originarios? ¿Cómo se vive la pluralidad lingüística? Esbozaremos un panorama de la situación a partir de resultados de una investigación realizada entre 2014 y 2015. En la presente comunicación nos abocaremos al análisis de los textos oficiales que regulan la situación de las lenguas en la facultad y el estatus de éstas. Observaremos, en primer lugar, si la normativa vigente toma en cuenta la pluralidad lingüística y cultural y luego nos ocuparemos de las acciones llevadas a cabo por los decididores para la promoción de la pluralidad.

2. La investigación realizada

Financiado por la Agencia universitaria de la francofonía (AUF), el proyecto Pluralidad lingüística y cultural en América latina: políticas lingüísticas, representaciones y prácticas en la universidad reunió a Argentina, Brasil y Bolivia. El objetivo era identificar las políticas lingüísticas, las representaciones y prácticas en algunas universidades y su relación con la pluralidad lingüística y cultural allí presente. El proyecto constaba de dos partes: la primera referida a los vínculos entre las políticas lingüísticas y políticas educativas; la segunda vinculada a las prácticas profesionales, las trayectorias educativas de los alumnos y las representaciones sociales. El equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la (UBA) contó con cuatro profesores de francés y solo trató el primer aspecto. Los objetivos planteados eran los siguientes:

- Identificar las políticas lingüísticas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA sobre: lenguas extranjeras, indígenas y de escolarización.
- Observar si la pluralidad lingüística y cultural atraviesa las políticas educativas.
- Ver el lugar dado al encuentro de lenguas, situaciones plurilingües y pluriculturales en la administración.

- Examinar aspectos de las políticas lingüísticas y educativas en el discurso de los profesores y estudiantes.
- Analizar la relación entre la pluralidad lingüística y las representaciones de los actores.

2.1. Marco institucional

La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, creada en 1896, es una de las más antiguas del país y comprende 10 carreras humanísticas. No posee formación de profesores de lenguas extranjeras ni de traductores. Los cursos de lenguas extranjeras (LE) se inscriben en los llamados “idiomas con objetivos específicos” dictados por el Departamento de Lenguas Modernas. Se trata de cursos de comprensión de textos obligatorios para todos los estudiantes que deben cursar una lengua romance (francés, italiano o portugués) y una lengua sajona (alemán o inglés). Los cursos tienen más de 50 años de antigüedad salvo el caso de la cátedra de portugués creada hace 25 años. En lo atinente a las lenguas de pueblos originarios, se les enseña en cursos de extensión y no cuentan como materias escolares. Actualmente, la matrícula de los cursos está descendiendo porque el alumnado general de la facultad es más bajo por la creación de numerosas universidades en el cono urbano bonaerense. Es de notar entonces que si bien nuestra facultad no ha evolucionado, al menos en el aumento de las cohortes de LE, tampoco ha involucionado. Así, a diferencia de muchas unidades académicas que acreditan los idiomas fuera de la institución, en la nuestra todos los procesos relativos a enseñanza de lenguas y su acreditación se realizan in situ.

2.2. Marco teórico

Este trabajo utiliza los aportes de los especialistas que han estudiado el concepto de la pluralidad lingüística y cultural (Castellotti, 2010 y Klinkenberg, 2013). En sentido amplio, esta noción considera la existencia en grupos de cualquier sistema, de opiniones, corrientes de ideas y comportamientos variados y diversificados en materia lingüística, social, cultural, política, religiosa, etc. Cada uno de los grupos que componen un sistema debe ser respetuoso hacia los demás, lo que permite la coexistencia armoniosa y sin voluntad de asimilación de otros grupos. Para Matthey y Simon “las sociedades contemporáneas en Europa y

en otros lugares, se caracterizan por la pluralidad: la pluralidad de lenguas, poblaciones, referencias culturales, religiones, culturas educativas, representaciones sobre el aprendizaje, modalidades para aprender y desarrollar habilidades, y también pluralidad de objetivos educativos y valores a privilegiar en la acción” (Matthey y Simon, 2009: 1). Se observa que para las autoras citadas, pluralidad se refiere especialmente a la perspectiva social de las lenguas así como a situaciones de coexistencia de fenómenos relativos a las mismas. Sin embargo, muchas veces hay una superposición entre pluralidad y diversidad lingüística. Por lo tanto, parece pertinente contrastar ambas nociones. Con respecto a diversidad, señalan Bertucci y Castellotti (2012: 176):

Se incluyen en esta noción los hechos específicos de variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas en Francia y en los espacios francófonos partiendo del hecho de que estos tres campos interactúan constantemente (...) A diferencia de los lingüistas que trabajan con una lengua homogénea, los sociolingüistas se dedican al estudio de la diversidad. El interés en la diversidad implica el estudio de las manifestaciones del lenguaje conectándolas a su contexto social e histórico de producción.

La noción de diversidad pone foco en los cambios dentro de una lengua (nivel diatópico, diastrático y diafásico). Así, se observarán las diferencias entre los usos de una región o de otra; entre los grupos según las clases sociales de pertenencia y, también entre los individuos en situaciones de comunicación en las cuales emplean diversos registros. El concepto de diversidad lingüística muestra entonces una fuerte tendencia lingüística, con una dimensión implícita de norma(s), que actúa a nivel representacional o real (Klett y Pasquale, 2015). La noción de pluralidad, por su parte, remite a situaciones de coexistencia de fenómenos de plurilingüismo, de contacto de lenguas y de “contextos sociolingüísticos del desarrollo plurilingüe” (Bertucci y Castellotti (2012: op. cit.) Se procura entender los diferentes lazos que subyacen a la presencia de varios idiomas en un espacio dado, al aprendizaje o eliminación de tales o cuales lenguas en su contexto de desarrollo, las actitudes de los hablantes de estas lenguas, los métodos y objetivos de la enseñanza y los valores que se atribuyen a dichas acciones.

Otro aspecto de nuestro marco teórico es el concepto de representaciones sociales que tomamos de Moscovici (1986) y Moore (2001). En el entrecruzamiento de nociones psicológicas y sociológicas, la representación social

es el resultado de un proceso de desarrollo cognitivo y simbólico. Los actores sociales que interactúan en una comunidad socio discursiva construyen un contenido que puede manifestarse en forma de información, imágenes, opiniones, actitudes o juicios sobre un objeto sea éste un evento, un personaje, un trabajo, un lugar o un tiempo. Este contenido se constituye a partir de la experiencia personal y también a partir de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social. En el lenguaje de los discursos sociales se puede observar la materialidad significativa de las representaciones que, como sabemos, guían el comportamiento de los individuos.

2.3. Corpus y metodología

Para el presente trabajo, el corpus analizado comprende dos muestras diferentes, constituidas según criterios de pertinencia et representatividad: un corpus de documentos escritos referidos a la normativa vigente sobre las lenguas y, entrevistas a funcionarios del sector de política internacional. Se analizaron los textos oficiales sobre utilización y enseñanza de lenguas, material institucional sobre movilidad de estudiantes, internacionalización, programas de estudio, becas páginas Web, etc. Se realizaron además 5 entrevistas. Es de notar que cada situación observada fue considerada de manera independiente, sin búsqueda de datos comparables. Se trata de una investigación cualitativa y empírica, centrada en el estudio de casos y de tipo sincrónico. Para el análisis del corpus se aplicaron principios del análisis del discurso y, en particular, se observaron los focos léxicos de los enunciados, las repeticiones, las metáforas, las definiciones, las supresiones, etc. (Nunan, 1992 Maingueneau, 2014).

3. Tendencias observadas

3.1. Corpus de documentos

Del estudio de los materiales institucionales citados surgen dos constataciones. Por un lado, pluralidad y diversidad se usan indistintamente. Por otro, el sintagma pluralidad lingüística y cultural está truncado y solo aparece el término pluralidad que cobija muy variados campos.

3.1.1. *Pluralidad y diversidad*

En el corpus analizado, los sintagmas pluralidad lingüística y diversidad lingüística se alternan. Analicemos algunos ejemplos. En 2009, nuestra facultad organizó el congreso: “Diversidad lingüística y diálogo intercultural”. Entre los objetivos de esta reunión se reivindican las lenguas minoritarias y minorizadas así como el diálogo intercultural. Se propone reflexionar sobre la situación política de dichas lenguas y los procesos históricos relacionados. Otro caso es un número de la revista “Territorio digital” (2007) que alertó: “Una visión real sobre la dinámica acelerada del lingüicidio tehuelche y chorote. La diversidad lingüística de la Argentina en peligro”. En 2013, se promueve el seminario: “Infancia, educación y lenguas aborígenes. Una perspectiva antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela”.

Además, en varios programas de materias como sociología del lenguaje, etnología, políticas lingüísticas, en la sección diversidad, la atención se pone en la visibilidad/invisibilidad de ciertas lenguas vernáculas habladas por los niños en las escuelas junto con el español así como en las consecuencias sociales y políticas que estos hechos conllevan. En otros casos, la diversidad está ligada a los fenómenos derivados de la creación del Mercosur (Mercado Común del Sur, 1991), la Unasur (Unión de Naciones Suramericanas, 2004) y la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos no Caribeños 2010). Se analiza, por ejemplo la Ley 26.468 sancionada en 2008 (en cumplimiento de la Ley N° 25.181) de oferta obligatoria de portugués en la escuela secundaria; la implementación gradual de la ley nacional de educación que se centra en la educación intercultural bilingüe (español/lenguas vernáculas); la importancia de las reformas de los programas de formación de profesores de idiomas, incluyendo el español lengua extranjera (ELE) y las lenguas aborígenes. Los ejemplos demuestran que la palabra central es diversidad. Sin embargo, ésta cubre nociones propias del término pluralidad, de acuerdo con la definición dada anteriormente. En efecto, se observa que se trata de analizar los comportamientos variados y diversos en materia lingüística y cultural en nuestra región y, además, que prevalece una visión social de los fenómenos. No hay ninguna mención de los aspectos diatópicos, diastráticos o diafásicos centrales en el concepto de diversidad.

3.1.2. Pluralidad

En cuanto al sintagma pluralidad lingüística y cultural en nuestra facultad es casi siempre reemplazado por el término pluralidad que abarca áreas muy diferentes. Sólo para tener una idea, la página Web (datos de 2015) con este título contiene los siguientes ítems: programa “queer”, programa para prisiones, para personas con capacidades diferentes, (permanentes o temporales, ciegos o sordos, por ejemplo), el observatorio colectivo de pueblos indígenas (OCOPO), estudio de lenguas que no están en el sistema formal (croata, esloveno, árabe y mapuche), cátedra libre de estudios gallegos, programas especiales para los que no pueden asistir a clases (mujeres embarazadas, enfermos, etc.). Es de destacar que uno de los mails de consulta que aparecen en la página Web introduce palabras clave para nuestra institución “cultura inclusiva @...”. Parecería que pluralidad es un término que se asocia fuertemente con la inclusión que busca reducir las desigualdades. Existe una gran preocupación por hacer surgir las desigualdades sociales que acarrearán también manifestaciones de la desigualdad lingüística. Hay una fuerte conciencia de que los contextos políticos y socioeconómicos en permanente evolución en la sociedad contemporánea marcada por la globalización, la amplificación de la migración y la movilidad requiere una mirada cuidadosa de las situaciones a las que se aludió.

El análisis del corpus de documentos nos lleva a analizar un único texto oficial relativo a la enseñanza de idiomas. Se trata de la obligatoriedad de cursos de lectocomprensión en LE para todos los alumnos de la facultad (tres niveles de una lengua romance y tres niveles de una lengua sajona). Es de señalar que existen algunos pasos hacia la pluralidad lingüística y cultural dentro de nuestra facultad. Sin embargo, estos parecen dubitativo en un mundo heterogéneo, donde las lenguas tienen un lugar muy pequeño en comparación con los grupos minoritarios (queer, discapacitados, sordos, etc.). Por último, observamos la ausencia de un marco normativo sobre las lenguas de pueblos originarios, las situaciones de bilingüismo o plurilingüismo.

3.2. Las entrevistas realizadas

Las entrevistas¹ a responsables de la institución hechas en marzo de 2015 fueron transcritas para su estudio. Participaron el director y la secretaria de políticas institucionales e internacionales y 3 responsables administrativos.

¹ Agradezco a Silvia Labado que realizó 2 entrevistas.

El objetivo era recabar datos sobre la pluralidad lingüística y cultural. Las entrevistas fueron guiados por dos preguntas: a) cómo se materializa la diversidad lingüística y cultural en nuestra institución? y b) qué acciones oficiales se llevan a cabo para volverla tangible?

Para los encuestados, la pluralidad lingüística y cultural está sobre todo conectada al hecho de recibir estudiantes extranjeros y a la variedad de nacionalidades que representan. En la actualidad, más del 10% de los estudiantes matriculados son extranjeros, el 40% de América Latina y el resto de Europa y América del Norte. Hacemos hincapié en que, dadas las distancias que separan a Argentina de la mayoría de los países de América Latina, EEUU y Europa, resulta bastante extraordinario que tengamos tan alto porcentaje de extranjeros. Los estudiantes deben pasar un examen de español obligatoria y tienen la oportunidad de asistir a cursos específicos en la facultad. Las motivaciones de los alumnos son variadas: un interés en la cultura latina, la enseñanza gratuita, el prestigio de la UBA, la ciudad de Buenos Aires (su cultura y gastronomía, etc.). Es de notar que los encuestados no han mencionado nunca las lenguas aborígenes ni las situaciones de contacto de lenguas.

En cuanto a las acciones de promoción de la pluralidad lingüística y cultural, los participantes de la encuesta enumeran una serie de actividades relacionadas ya sea al ámbito académico o al cultural. En el primer caso, los encuestados recuerdan la existencia de los doctorados en co-tutela (desde hace unos diez años), los programas de movilidad académica establecidos con algunos países (MAGMA: México y Argentina), defensas de tesis por Skype (los últimos 4 o 5 años), un pequeño número de programas conjuntos de formación académica con universidades extranjeras. Por otra parte, cabe señalar que la facultad ha publicado libros de texto en idiomas indígenas, entre ellos toba y wichi y libros de literatura con cuentos de otros pueblos aborígenes. Resultan de las investigaciones de especialistas de nuestra casa de estudios. En términos de trabajo extracurricular algunos de los encuestados reportaron el taller de teatro en cinco idiomas, la oferta, como actividad extracurricular, de cursos de lenguas extranjeras y también indígenas. Sin embargo, el estudio de estos idiomas no ofrece ningún crédito para la carrera del estudiante. La falta de valor que se cierne sobre estas lenguas las condena a una limitada demanda por parte del público.

4. Conclusiones

Al comenzar este estudio nos proponíamos analizar, dentro de nuestra facultad, textos de diferente naturaleza relativos a la vida de las lenguas, su estatus, evolución y tendencias de la enseñanza. Además, nos interesaban las acciones promovidas por los decididores en cuanto a la pluralidad lingüística y cultural. Los documentos considerados y los encuestados forman parte de un universo más amplio que no hemos explorado exhaustivamente aún. Nuestros resultados, por tanto, sólo remiten a los casos citados y no deben ser generalizados al conjunto de la universidad.

Después de describir brevemente el contexto lingüístico de nuestra unidad académica, nos abocamos al marco teórico que subyace a esta investigación, al corpus y la metodología de este estudio. A partir de las tendencias observadas en los documentos, pudimos constatar que los sintagmas pluralidad lingüística y diversidad lingüística se emplean de manera indistinta uno en lugar del otro. Es de notar asimismo el carácter heterogéneo de los ámbitos agrupados bajo pluralidad o diversidad. Sin embargo, a pesar de que los campos son muy variados lo que cuenta es la focalización en los grupos minoritarios (queer, sordos, identidad de género, presos, discapacitados, etc.). No hemos encontrado ningún documento oficial relativos a la enseñanza de las lenguas vernáculas, mientras que en la facultad se hace mucha investigación sobre estas lenguas y se editan libros de texto para su enseñanza. Creemos que se podría hablar de una pluralidad lingüística y cultural desdibujada y débil dentro de ámbitos centrados en torno al concepto de inclusión social.

En cuanto al análisis de las entrevistas orales, las tendencias muestran que para las autoridades del área de políticas institucionales e internacionales, la pluralidad lingüística y cultural se cristaliza a través en la apertura de las puertas de la facultad a extranjeros. Este nuevo fenómeno de nuestra institución afecta actualmente a un número significativo de alumnos que ingresan: 10% de la matrícula. El hecho de haber instaurado doctorados en co-tutela, defensas de tesis por Skype, programas de movilidad con algunos países constituyen modestas iniciativas hacia la pluralidad.

Para concluir, podemos decir que en nuestra facultad la ausencia de una normativa manifiesta con respecto a las lenguas aborígenes, segundas y de inmigración crea una especie de “norma por omisión”. Esta carencia da lugar a una situación ambivalente. Por un lado, existe la libertad de proponer acciones

para el reconocimiento de las lenguas y su coexistencia armoniosa sin que las más fuertes asimilen a las menos visibles. Por otro lado, la experiencia histórica en el plano de las relaciones humanas sugiere que algunos cambios deben formalizarse por la legislación que emana de las autoridades competentes. Las soluciones que se dejan al libre árbitro de la comunidad se postergan por lo general, indefinidamente. Un ejemplo notable es la presencia de mujeres en los parlamentos de la mayoría de los países del mundo. Era muy deseada, sin embargo, se hizo tangible con la imposición del criterio de cuota. Deseamos profundamente que la libertad que surge de la ausencia de normas nos permita paradójicamente fijar normas en materia de política lingüística y cultural. “Los individuos que utilizan los idiomas y que son en sí mismos el lugar del contacto de lenguas”, como dice Weinreich (1953 [1963]: 1), podrían verse beneficiados.

Referencias bibliográficas

Bertucci, M.-M. & Castellotti, V. (2012): “Variation et pluralité dans l’enseignement du français : quelle prise en compte ?”, *Repères*, 46, pp. 175-204. Mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le 09 juillet 2015. URL: <http://reperes.revues.org/103>

Bourdieu P. (1972) : Esquisse d’une théorie de la pratique. Paris: Ed. Droz.

Castellotti, V. (2010): “Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité”, *Les Cahiers de l’Acedle* Volume 7-2010, 181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>, consulté le 9 juin 2015.

Klett, E. & Pasquale, R. (2015): “Le regard des enseignants sur la pluralité linguistique”. En: *Francophonie et langue française en Amérique du Sud: problématiques de recherche et d’enseignement*, Ediciones Uniandes, Universidad de los Andes (Colombie), Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y Agence Universitaire de la Francophonie (en prensa).

Klinkenberg, J.-M. (2013): “La francophonie : pour qui? Pour quoi?”. Dans : *Le(s) français dans la mondialisation*. Castellotti, V. (dir), Paris : Proximités, pp. 17-38.

Maingueneau, D. (2014) : *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin.

Matthey, M. et Simon, D. (2009): “Préface. Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives”, *Lidil* 39, pp. 5-18. Mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 09 juillet 2015. URL: <http://lidil.revues.org/2733>

Moore, D. (Éd.) (2001): Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier.

Moscovici, S. (1986): *Psicología social I y II*. Buenos Aires: Paidós.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unamuno, V. et Maldonado Á. (Editores) (2013): *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires: GREIP.

Varela, L. (Ed.) (2010): *Para una política del lenguaje en Argentina*. Buenos Aires: Eduntref.

Weinreich, U. (1953 [1963]): *Languages in contact*. La Haye: Mouton.

Capítulo 2

Ideología y representaciones sociales
sobre la enseñanza de lenguas
extranjeras

“Yo leo Inglés, vos leés Francés, ellos se quedan afuera...”

La resistencia a las Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

BEIN, ROBERTO, BENGOCHEA, NATALIA Y SARTORI, MARÍA FLORENCIA

Universidad de Buenos Aires, CONICET, República Argentina

Resumen

En esta ponencia tratamos los motivos por los cuales algunas agrupaciones estudiantiles de nuestra Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, por una parte, pidieron –y lograron– una limitación en la bibliografía en lengua extranjera que pueden exigir como obligatoria las cátedras de las materias de grado y, por la otra, los mecanismos que intentan promover para no tener que cursar los tres niveles de lectocomprensión en dos lenguas extranjeras. Para ello hemos hecho un análisis de las representaciones circulantes sobre la base de una publicación estudiantil, entrevistas a los responsables de los cursos y una encuesta a estudiantes de posgrado. Además de las eventuales tendencias a reducir esfuerzos en el estudio y de dificultades metodológicas en alguno de los cursos, hemos concluido en una minusvaloración de las lenguas extranjeras a raíz de que están planteadas como requisito adicional para la obtención del título de grado, pero sin exigencia como materias correlativas –ni siquiera en las literaturas en lenguas extranjeras–, y en expectativas insatisfechas de lograr las cuatro destrezas en los cursos de lectocomprensión.

Palabras clave: *resistencia a lenguas extranjeras/ bibliografía en lenguas extranjeras/ representaciones de las lenguas/ expectativas de logros en cursos de lectocomprensión.*

Introducción

Al tratar la enseñanza de lenguas extranjeras en el Nivel Superior se suelen abordar cuestiones metodológicas que nos parecen muy necesarias y que se van renovando con los avances en didáctica, en lingüística y en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación junto con nuevos requerimientos sociales y

políticos, como el acceso de nuevos sectores sociales a la universidad y la internacionalización de la educación superior y de la ciencia.

Por nuestra parte queremos abordar un aspecto complementario pero que, si bien estará centrado en el universo que más conocemos, que es el de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a nuestro juicio puede extrapolarse a otras realidades y tener alguna influencia en la manera de planificar la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Nos referimos a cierta resistencia estudiantil a tener que aprobar cursos de lectocomprensión y a leer bibliografía en lenguas extranjeras. Nuestra inquietud surgió al leer publicaciones de agrupaciones estudiantiles que se felicitaban de haber logrado que el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras hubiera aprobado una resolución que limitaba el porcentaje permitido de bibliografía obligatoria en lengua extranjera para todas las materias de todas las carreras al 25%. Uno de los artículos de la publicación estudiantil *Caracol Insurgente* (2010), cuyo título rezaba precisamente como el de nuestra ponencia: “Yo leo inglés, vos leés francés, ellos se quedan afuera...”, insinuaba que dar bibliografía en lengua extranjera era un mecanismo que ahondaba las diferencias sociales, dado que en general se considera que tienen mayor competencia en lengua extranjera quienes provienen de colegios de élite, lo cual no sucede necesariamente en matemáticas o en lengua castellana.

La situación institucional

En todas las carreras de licenciatura y profesorado de la FFyL-UBA hay que aprobar tres niveles cuatrimestrales de lectocomprensión de una lengua románica (francés, italiano o portugués) y tres de una sajona (alemán o inglés). También se pueden rendir niveles en forma libre mediante un examen. Los cursos constituyen un requisito académico pero no tienen correlatividades.

En el caso de la carrera de Técnico en Edición los cursos de lectocomprensión de una lengua sajona se restringen al estudio del inglés y se aclara en el plan de estudio de la carrera los objetivos de estos cursos:

“Los niveles de idioma no son equiparables a los cursos de extensión de la Facultad, ni de las culturales o cursos de lenguas extranjeras. Se trata del aprendizaje de técnicas de lectura y análisis de textos que ayudan a poder acceder a bibliografía en otros idiomas.

Solo se exime del requisito del idioma inglés a los alumnos que demuestren tener aprobado el *First Certificate*.”

En el blog de la agrupación política estudiantil entonces mayoritaria “La

Juntada”, el 24 de noviembre de 2010, se afirmaba que impulsaron con éxito “los proyectos de equivalencia de idiomas [...] y de limitación de bibliografía en lengua extranjera” (destacado nuestro). A primera vista, se hacía referencia a dos proyectos que parecían contraponerse: por un lado, a la equivalencia de idiomas (por ejemplo, lo que marca el plan de estudios de la carrera de Edición sobre el *First Certificate* en inglés pero no sobre otros exámenes internacionales) y, por otro, la limitación de bibliografía en lenguas extranjeras. Por cierto, las certificaciones habituales no garantizan la lectocomprensión de textos ensayísticos: por ejemplo, adquirir un nivel B2 y poder conversar con fluidez no implica poder comprender un texto filosófico en lengua extranjera. En cuanto al segundo proyecto, se determina que será requisito para la aprobación de los programas de las materias que un 75 % de la bibliografía obligatoria esté en castellano. La justificación de esta medida se basa en la idea de la igualdad de acceso a la bibliografía. Dado que el conocimiento de idiomas extranjeros no es un requisito de ingreso a las carreras y que el cursado de los niveles de lectocomprensión no es correlativo a la cursada de las licenciaturas y profesorado, el Centro de Estudiantes reclama que el dominio de una lengua no sea un mecanismo para impedir el estudio de los contenidos obligatorios de las materias. Como modo de facilitar y garantizar el acceso a la bibliografía actualizada correspondiente a cada campo de estudio, propone promover las traducciones gestionadas por las cátedras o a través de convenios con instituciones o con el Laboratorio de Idiomas.

En realidad, actualmente la mayoría de los programas de las asignaturas de las carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras selecciona (casi) toda la bibliografía en español. Cuando se incluyen textos en otras lenguas, la referencia va acompañada de la aclaración de que hay una traducción disponible. Los integrantes de las cátedras y sus adscriptos suelen traducir al español el material bibliográfico; en algunos casos las traducciones las realizan residentes de traductorados de instituciones terciarias, como el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Los casos en que se incluyen artículos en otra lengua no traducidos al castellano constituyen no más del 5% de la bibliografía obligatoria. En cambio, es común que se sugieran textos en otras lenguas como lecturas optativas o complementarias. Las lenguas extranjeras más presentes son el inglés, el portugués y el francés, pero también aparecen el italiano, el alemán y el catalán.

Relevamos algunas excepciones; daremos unos pocos ejemplos. En el caso de la carrera de Historia, dos materias tienen porcentajes superiores a lo determinado por el reglamento del material bibliográfico en lenguas extranjeras:

la materia Historia Antigua I (Oriente) supera el 30 %, pero como se trata de una materia con varias cátedras paralelas, los alumnos que no tengan comprensión lectora en esas lenguas pueden optar por cursar la materia en la cátedra en la que todos los materiales de lectura estén en español. El otro caso concierne a una materia optativa del ciclo de orientación profesional, Problemas de Historia

Americana: Historia de Brasil, desde la colonia a la actualidad, que tiene más de la mitad de la bibliografía en portugués. En la carrera de Geografía se trata de asignaturas correspondientes al área de las orientaciones profesionales: Geomorfología II es obligatoria y tiene el 31% de material en lengua extranjera, y Oceanografía, que es optativa, alcanza el 50% de bibliografía en lengua extranjera. En la carrera de Artes identificamos materias con más del 50 % de bibliografía en lenguas extranjeras; se trata de asignaturas de la Orientación Musical y de la Orientación en Artes Plásticas: Evolución de los estilos IV, Historia de las artes plásticas V, respectivamente. Entre las materias de Ciencias Antropológicas, Prehistoria del Viejo Mundo tiene un 27% de la bibliografía en inglés; la mayoría de la bibliografía de esa materia fue producida originalmente en lengua inglesa pero la cátedra aporta traducciones de muchos de los textos. Lo mismo ocurre en el caso de Prehistoria Americana y Argentina I. Creemos que la prevalencia de bibliografía en esa lengua en estos casos se puede explicar a partir de pensar en qué lenguas y países se produce el conocimiento en esa área. En la carrera de Letras hay pocas excepciones a la reglamentación; y es incluso llamativo que las literaturas en lenguas extranjeras no consideren la lectura de las obras literarias en idioma original. Una excepción la constituye una de las cátedras de Literatura Norteamericana, que trata, entre otras, las literaturas afroamericana, indígena y chicana, que no están traducidas (y cuya traducción presenta problemas especiales, cfr. Spoturno, 2014) ni hay tampoco traducciones de los escritos teóricos al respecto.

Como podemos observar, las exigencias en lengua extranjera son escasas o se limitan a casos excepcionales a lo largo de la carrera de grado. Sin embargo, es común que las cátedras requieran el conocimiento de lenguas extranjeras para la selección de los candidatos en adscripciones, que se espere que los investigadores que se integran en proyectos de investigación posean comprensión lectora en otras lenguas y que los estudiantes en los posgrados manejen bibliografía en lengua extranjera.

Las apreciaciones de los sectores involucrados

En este apartado daremos cuenta de la posición de los docentes ante estas normas y de apreciaciones de los estudiantes sobre la lectura en lengua extranjera y sobre los cursos de lectocomprensión. Es el Departamento de Lenguas Modernas el que se encarga de diseñar y organizar el dictado de estos cursos. A través de encuestas, sus autoridades² pudieron observar que aquellos estudiantes que tenían una actitud negativa hacia los cursos de idiomas expresaban que leer en una lengua extranjera les resulta muy costoso desde el punto de vista cognitivo. En este sentido, explican que la iniciativa de las agrupaciones estudiantiles para disminuir la cantidad de niveles de idioma requeridos o pasar de una modalidad presencial a cursos completamente virtuales constituiría una estrategia para obtener el apoyo de los estudiantes al conseguir un cursado menos exigente.

Entre alumnos de la Maestría de Análisis del Discurso que se dicta en nuestra Facultad llevamos a cabo en mayo de 2016 una encuesta sobre los cursos de lenguas extranjeras cursados en el marco de las diferentes carreras y la lectura en bibliografía en lenguas extranjeras. De los veintisiete encuestados, solo tres afirman no haber seguido cursos de idiomas durante su formación universitaria. El resto declara haber rendido los requisitos como alumno libre o cursado algún idioma. De los que los cursaron, la mayoría hizo cursos de lectocomprensión o y sólo algunos cursos que abarcaban las cuatro destrezas (cabe aclarar que la encuesta se realizó en el marco de un seminario de teoría de la traducción y que algunos de los encuestados son traductores). De los que siguieron cursos de lectocomprensión, en cuanto a las lenguas romances solo uno menciona haber cursado italiano, y otro, portugués; de las sajonas, la mayoría dice haber cursado inglés, y solo dos, alemán. Varios hablan de la “ineficacia” de los cursos para leer bibliografía en lengua extranjera. En particular, los dos que cursaron alemán afirman que no les alcanzaron los tres cursos para leer en esa lengua, mientras que fueron suficientes en francés, lengua románica. Sobre la actitud de los estudiantes de grado hacia el estudio de lenguas extranjeras y los cursos de lectocomprensión, uno de los encuestados responde que “la formación en lenguas extranjeras es un reclamo histórico de los estudiantes; los cursos que dicta el

² Hemos entrevistado, entre otros, a la Mag. Estela Klett, Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras; le agradecemos su colaboración.

Departamento de Modernas no permiten acceder a bibliografía en lengua extranjera”. Creemos que en la contradicción entre el reclamo de formación y la crítica a los cursos operan representaciones sociolingüísticas (cfr. Boyer, 1991) respecto de qué es saber una lengua extranjera, pues muchos de los encuestados reconocieron que lo que más rechazo les producía era la metodología de enseñanza de los cursos. Si bien este estudio de las representaciones es una tarea pendiente, algunas respuestas nos llevan a pensar que en el caso de las lenguas modernas –no en las clásicas– aceptan como saber únicamente la adquisición de las cuatro destrezas. Por lo tanto, no adhieren al estudio de una sola de ellas, la lectocomprensión. También es necesario repensar si diferencian la comprensión lectora conforme a distintos géneros discursivos, dado que esa comprensión no puede ser la misma en el caso de un texto literario que en uno ensayístico. Así, un encuestado dice sobre lo aprendido en los cursos que “no considero que fuera suficiente para leer textos en lengua extranjera, sino solo algunos fragmentos o *para captar su idea principal*” (destacado nuestro).

Algunos de los estudiantes de posgrado encuestados, en especial quienes son docentes, se mostraron indignados ante el petitorio estudiantil: consideraron inadmisibles “que en una Facultad de Filosofía y Letras no quieran estudiar lenguas extranjeras”. Muchos de ellos afirman que en los niveles de maestría y doctorado, en los que sí se exige la lectura de bibliografía en lengua extranjera, han debido leer material sobre todo en inglés y en francés. En ese aspecto, las lenguas extranjeras aparecen como uno de los elementos que constituyen una brecha entre el grado y el posgrado, junto con el dominio de la redacción de géneros académicos avanzados, el conocimiento y la capacidad de aplicación de metodologías de la investigación y la práctica de trabajo en equipo.

Conclusiones

Las agrupaciones estudiantiles canalizan cierta resistencia realmente existente a la lectura de bibliografía en lenguas extranjeras, para lo cual se basan en la idea de que esa exigencia representa una barrera que impide el acceso igualitario a los conocimientos obligatorios para la aprobación de las materias. Sin embargo, también hay resistencia a los cursos de lectocomprensión, que precisamente democratizan ese acceso al material en lengua extranjera. Esa resistencia se expresa en formas de evitar los cursos reconociendo como equivalentes certificaciones de otro tipo, aun cuando estas posiblemente no sean accesibles a sectores de menos recursos.

Por lo demás, todos sabemos que el aprendizaje de una lengua extranjera implica un esfuerzo considerable y continuo, y también la lectura en otra lengua supone una demanda cognitiva importante. Añadimos que otros análisis muestran que hay bloqueos del aprendizaje de lenguas que provienen del nivel medio y aun del nivel primario.³ Circula asimismo la representación de que “con saber inglés alcanza”, aun cuando muchos consideren que el inglés aprendido en las etapas educativas anteriores es poco. Si bien sobre todo estudiantes de Letras quieren saber diversos idiomas, muchos alumnos –incluso algunos de profesorado de lenguas extranjeras, que aspiran a una elevada competencia en la lengua que han elegido– no quieren invertir un esfuerzo adicional en otras lenguas, incluido el castellano. También resulta llamativo que el relevamiento de los programas de las materias muestre una presencia real de bibliografía en lenguas extranjeras muy escasa. Esto sugiere que los docentes presuponen un desconocimiento de estas lenguas por parte de los alumnos.

Finalmente: convencidos de la necesidad inapelable del estudio de las lenguas extranjeras, nuestro propósito no es dar un varapalo a la “comodidad” de las agrupaciones estudiantiles, aun cuando se podría discutir con ellas la inconsistencia de algunos planteos. Tampoco pretendemos culpar de insuficiencia a los cursos de lectocomprensión, más allá de que tal vez se puedan repensar algunas metodologías (por ejemplo, aplicar métodos de intercomprensión de lenguas románicas al creciente aprendizaje del portugués) y diferenciar el número de cuatrimestres por lengua. Lo que proponemos es, en cambio, desentrañar y discutir las representaciones circulantes en todos los niveles concernidos: estudiantes, docentes de lenguas extranjeras y docentes en general; e instaurar cambios en la política institucional (que, además, siempre refuerza representaciones) hacia esas lenguas; por ejemplo, aboliendo la cláusula de su limitación en la bibliografía obligatoria y fijándolas como correlativas para determinadas materias. Así, ni yo ni vos ni ellos se quedarían afuera.

³ En investigaciones realizadas por nuestro equipo en la Escuela Normal Superior Nº 2 “Mariano Acosta”, se registraron mecanismos institucionales vinculados con la organización y distribución de los idiomas en los distintos niveles y turnos que operaban como refuerzo de representaciones positivas y negativas de las lenguas extranjeras ofrecidas; así se acentuaba un contexto negativo para la enseñanza del francés respecto del inglés (cfr. Bengochea, 2007).

Referencias bibliográficas

Bengochea, Natalia I. (2007): “Políticas Institucionales con relación a las lenguas extranjeras, razones y representaciones en el caso de la Escuela Normal Superior N°2 Mariano Acosta”. Disponible en

<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/059bda9b56024cbafdc14ed9ab70a93dMariano%20Acosta%2006-2007.pdf> [último acceso 15-06-16]

Boyer, Henri (1991): “Représentations sociolinguistiques: éléments de définition”, en *Langues en conflit*. París: L'Harmattan, 39-51.

Spoturno, María Laura (2014): “Decir en la lengua del otro, traducir a la propia lengua. Un estudio de las memorias de Esmeralda Santiago”, en *Estudios de Traducción*, vol. 4, 61-67.

La normativa: ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad?

CARBONETTI, MARIÁNGELES Y GONZÁLEZ, LAURA CAROLINA

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, República Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo, que se enmarca en un estudio de la legislación lingüística en el proyecto UBACyT (2014-2017) “El derecho a la palabra”, es relevar cuál es la situación del aprendizaje de lenguas extranjeras en la Universidad de Buenos Aires y formular hipótesis sobre las representaciones sociolingüísticas que subyacen a esas determinaciones, que no están reguladas por la Ley de Educación Superior. En consecuencia, la presencia de lenguas extranjeras varía notablemente entre carreras y facultades. Advertimos que este panorama diverso está asociado, en el caso de las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales, al peso de cierta tradición cultural argentina, que se considera heredera de la Europa romance y la sajona, mientras que, en cambio, la prevalencia del inglés en Bioquímica, Ciencias Exactas, Ingeniería y Medicina, responde a la representación del inglés como la lengua de la ciencia.

Palabras claves: lenguas extranjeras/ educación superior/ Universidad de Buenos Aires.

Introducción

En este trabajo nos proponemos relevar cuáles son las determinaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras en el Nivel Superior y analizar qué representaciones sociolingüísticas subyacen a esas decisiones. En esta etapa de la investigación, nos enfocamos en el análisis de los planes de estudio de las carreras de grado de las 13 facultades de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, consideramos programas de lengua extranjera de distintas carreras y las áreas de idiomas que cada unidad académica tiene.

Consideraciones generales

La Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en julio de 1995, comprende el funcionamiento de las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados, y de los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Sin embargo, la ley no contempla en ninguno de los artículos la cuestión de la enseñanza de lenguas en general ni de lenguas extranjeras en particular. Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad mencionadas en su artículo 2° no están previstas en términos lingüísticos y la integración de sistemas educativos con otros países tampoco menciona la necesidad o posibilidad del estudio de lenguas extranjeras.

Es necesario considerar que, de acuerdo con el Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires, cada Facultad propone al Consejo Superior los planes de estudio. Esto explica la disparidad de la oferta curricular y el carácter de las asignaturas vinculadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, en el plan de estudios de cada una de las carreras de la UBA.

Otra cuestión relevada en este trabajo es la existencia y el carácter del área dedicada a las lenguas extranjeras en cada unidad académica. Al respecto, encontramos que, por ejemplo, tanto en Ciencias Exactas y Naturales como en Derecho y Filosofía y Letras se encuentran departamentos de lenguas. En las otras facultades no pudimos identificar el área a cargo del dictado de las asignaturas de lenguas extranjeras. Sin embargo, observamos que la mayoría de las facultades cuentan con áreas o centros que se ocupan de dictar cursos de lenguas extranjeras abiertos a la comunidad, como parte de sus áreas de extensión y, en la mayoría de los casos, arancelados. En Ciencias Económicas funciona el Centro Universitario de Idiomas (CUI); en Ciencias Sociales, el Centro de Lenguas Extranjeras; en Derecho, el área de Extensión ofrece cursos de idiomas. Un dato curioso es que la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de Medicina ofrece cursos de idiomas gratuitos para los estudiantes y graduados (de hasta 5 años) de esa facultad. Por otro lado, se encuentra el Laboratorio de Idiomas, único centro oficial de Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires, que depende de Filosofía y Letras. En todos los casos, la oferta es amplia y diversa. Por mencionar un ejemplo, en el Laboratorio se ofrecen alemán, armenio, chino, español, francés, guaraní, inglés, italiano, japonés, lengua de señas argentina, mapuche, portugués y quichua.

La presencia de lenguas extranjeras en los planes de estudio

La Universidad de Buenos Aires ofrece, a través de sus 13 facultades, 92 carreras de grado, 14 carreras denominadas técnicas, que brindan una titulación universitaria en un período de formación menor – por ejemplo, Floricultura o Tecnicatura Universitaria en Anestesia - y 4 cursos universitarios. Para la realización de esta ponencia relevamos la presencia de asignaturas cuyo objeto de estudio fuera una lengua extranjera en todos los programas de las carreras dictadas por la universidad y focalizamos distintos aspectos: la presencia en la currícula de asignaturas de lenguas extranjeras, la cantidad de lenguas extranjeras que se dictan y se solicitan; la denominación y el carácter de las asignaturas de lengua extranjera; y, por último, la aparición del conocimiento de idiomas en los requisitos para la obtención de títulos⁴.

De las 92 carreras de grado, solo 51 incluyen la enseñanza de una lengua extranjera. Si consideramos las 14 carreras técnicas ofrecidas por la universidad, 11 incluyen en su currícula alguna lengua extranjera. Por último, de los 4 cursos universitarios, solo 1 incluye un idioma en su programa. Este primer registro no contempla el carácter de la asignatura, pero es significativo que la mayor oferta, en porcentaje, se encuentre en las carreras técnicas y no en las carreras de grado. Una primera hipótesis al respecto sería sostener que la enseñanza de lenguas extranjeras está orientada a fines específicos y que, en las tecnicaturas, ese saber cobra una dimensión asociada a las competencias laborales específicas, por ejemplo, a través del estudio de inglés técnico.

Con respecto a la cantidad de lenguas extranjeras incluidas en la oferta académica, encontramos la siguiente distribución: 25 carreras ofrecen una sola lengua extranjera; 9, dos lenguas; 3, tres lenguas extranjeras; hay cuatro lenguas en 3 carreras y cinco lenguas en 22 carreras. Es decir, se observa que en el casi 40% de los casos se ofrece una sola lengua extranjera y en un 35% se ofrecen 5 lenguas extranjeras.

Estos datos son significativos si se cruzan con otras dos variables. Por un lado, es importante observar qué lenguas y en qué cantidades se ofrecen. Las lenguas extranjeras ofrecidas son alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Es

⁴ Si bien contabilizamos la carrera de Traductor Público, que se dicta en la Facultad de Derecho, no la consideramos dentro de las que ofrecen una lengua extranjera. Tampoco consideramos, en nuestro análisis, las titulaciones intermedias que ofrecen algunas unidades académicas.

llamativo observar que el inglés se encuentra en la totalidad de los casos relevados. La segunda lengua más ofrecida es el francés (33 carreras) y el portugués es la tercera (30 carreras). Luego se observan el italiano (26) y el alemán (25). En términos comparativos, el inglés se ofrece en el doble de carreras que el resto de las demás lenguas extranjeras. La cantidad de lenguas ofrecidas por carrera es relevante, además, ya que del 40% de carreras que dicta una sola lengua, en todos los casos esa lengua es el inglés.

Por otro lado, es relevante analizar la cantidad de lenguas ofrecidas de acuerdo al tipo de unidad académica. De los datos se desprende que las facultades con mayor oferta de lenguas extranjeras son aquellas que dictan carreras del área de ciencias sociales y humanísticas, mientras que en las carreras de las áreas de ciencias exactas y naturales y en la formación en Ingeniería y Medicina prevalece la oferta de una lengua que en todos los casos es el inglés.

Esta situación puede explicarse, en primer lugar, por el peso de cierta tradición cultural argentina que impacta, sobre todo, en las carreras de humanidades y sociales, y se propone como depositaria de la Europa romance y sajona alrededor de la cual gravita la formación académica. Al respecto, es interesante señalar que las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras tienen dos idiomas: uno a elegir entre alemán e inglés y otro entre francés, italiano y portugués. Por el contrario, la presencia mayoritaria del inglés en las carreras de Bioquímica, Ciencias Exactas, Ingeniería y Medicina responde a la representación del inglés como lengua de la ciencia por excelencia.

Otro factor analizado es el carácter de la asignatura cuyo objeto de estudio es la lengua extranjera en los planes de estudio. Al respecto, registramos que esta es obligatoria en el 86,5% de las carreras en las que se ofrece. El 13,5% restante aparece en el plan de estudios pero como materia electiva u optativa: es el caso de algunas carreras de Ingeniería y de Medicina.

Los planes de estudio de las carreras determinan, en algunos casos, ciertos requisitos para la obtención del título. Observamos que, en algunas carreras de grado, se prevé la acreditación de conocimientos de idioma inglés ante el departamento de la unidad académica correspondiente. Sin embargo, en algunos casos, como en algunas carreras de Ingeniería, no se ofrece inglés como asignatura -ni siquiera con carácter optativo-. En relación con esta contradicción, cabe preguntarse si esto no presupone que los alumnos de las carreras de Ingeniería ya poseen ciertas competencias de inglés que les permiten acreditar un examen para obtener su título o si están en condiciones de adquirir esos conocimientos requeridos en la oferta arancelada de cursos de idiomas.

Algunas consideraciones sobre los programas de lenguas extranjeras

En este apartado presentaremos consideraciones generales a partir del análisis de algunos programas de lenguas extranjeras. Repasamos, brevemente, algunas unidades académicas.

Facultad de Agronomía

Esta facultad ofrece lengua extranjera en tres carreras de grado (Agronomía, Ciencias Ambientales, y Economía y Administración Agrarias) y en tres tecnicaturas (Floricultura, Jardinería y Turismo rural). En todos los casos la lengua extranjera es el inglés, tiene carácter obligatorio y su acreditación es condición para finalizar los ciclos generales de materias. En los casos de Agronomía y de la tecnicatura en Jardinería se observa que el programa se orienta en la comprensión de textos que cubran las áreas de especialización de los alumnos. No obstante, en la tecnicatura en Turismo rural, el programa se focaliza en proveer herramientas para situaciones de intercambio (pedir y dar instrucciones, por ejemplo) y, fundamentalmente, se orienta en el trabajo lexical de acuerdo a áreas temáticas.

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Como fue anteriormente planteado, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales incluye de manera electiva la asignatura lengua extranjera en solo una de sus 18 carreras: Ingeniería en Alimentos, que, por otra parte, es coordinada junto con la Facultad de Ingeniería. Sin embargo, es interesante señalar que la FCEN ofrece una variada oferta de cursos para estudiantes, docentes y no docentes. Se observan dos tipos de iniciativas: una serie de cursos de alemán, inglés y portugués orientados a la cuestión académica y otros, denominados “Módulos temáticos”, que ofrecen una propuesta de alemán, francés, inglés y portugués pero orientada a aspectos generales (por ejemplo, el comportamiento ante una emergencia en la vía pública).

Facultad de Ciencias Sociales

Como mencionamos anteriormente, esta es una de las facultades que ofrece

mayor cantidad de lenguas extranjeras. En las diez carreras que se dictan, la acreditación en lengua extranjera es obligatoria. Por ejemplo, en la licenciatura y el profesorado en Ciencias Políticas es necesario acreditar tres niveles de una lengua a elegir entre alemán, francés, italiano, inglés o portugués. En Comunicación Social, los alumnos deben optar por alemán, francés, italiano o inglés. En el caso de Sociología, solo optan entre dos: francés o inglés. Por su parte, Relaciones del Trabajo y Trabajo Social contemplan inglés o portugués. Es interesante observar que en el programa de inglés de una de las dos cátedras de la Facultad, los objetivos de la materia están en consonancia con los fundamentos de la alfabetización académica. En este sentido, el dictado de una lengua extranjera se vincula con la comprensión de textos académico-científicos.

Facultad de Derecho

En esta facultad consideramos la carrera de Calígrafo Público y la de Abogacía. En la primera se ofrecen dos niveles anuales de inglés obligatorio. En Abogacía, se pueden elegir tres niveles de una lengua extranjera entre inglés, francés o portugués. En el programa de Inglés de Abogacía, se especifica que el objetivo de la materia es, por un lado, facilitar el acceso a fuentes en inglés sobre contenidos relacionados con el campo del derecho y el ejercicio profesional, y, por otro lado, favorecer la investigación autónoma. Por otra parte, la materia tiene como objetivo reflexionar sobre las diferencias culturales que se reflejan en textos jurídicos en distintas lenguas. El aprendizaje de la lengua se orienta a la lecto-comprensión y se asocia con la actividad profesional y el acceso al ámbito académico. El foco en lecto-comprensión y en el acceso autónomo a fuentes también se observa en los programas de francés y portugués de esta facultad.

Conclusiones

Esta ponencia comunica las apreciaciones iniciales del análisis de la presencia de lenguas extranjeras en las carreras de la Universidad de Buenos Aires. Sin embargo, en función del relevamiento realizado, podemos esbozar unas primeras conclusiones.

Por un lado, la ausencia de una regulación nacional sobre la presencia de

lenguas extranjeras en educación superior hace que la oferta sea dispar y heterogénea. En primer lugar, la mayor presencia proporcional de asignaturas de lenguas extranjeras en carreras técnicas sugiere pensar que la orientación específica supone el manejo de un idioma a nivel técnico. En segundo lugar, y particularmente en las carreras de grado, advertimos que, en la mayoría de los casos, el objetivo de los cursos es poder acercar a los estudiantes a la bibliografía en lengua extranjera dado que los programas están limitados, en principio, solo a la lectura y comprensión de géneros académicos. En la mayoría de los documentos analizados no hay ninguna referencia a la producción escrita de este tipo de géneros. Esta conclusión nos permite advertir que los cursos están pensados para la etapa de formación del estudiante, pero que no necesariamente constituyen una herramienta para aquellos que, como estudiantes avanzados o graduados, quieran producir en otro idioma y, sobre todo, esta decisión a nivel curricular que, estimamos, no compete a una responsabilidad de las cátedras, impacta en la política de internacionalización de la educación superior, que supone que un estudiante argentino pueda desempeñar las tareas propias de la formación en otro contexto lingüístico y cultural. En tercer lugar, entendemos que la polarización de la oferta obedece a una representación que asocia una formación universalista para las carreras humanísticas y de las ciencias sociales y una formación orientada a la práctica para las carreras de Ingeniería, Ciencias Naturales, Exactas y Medicina. Sin embargo, no podemos dejar de asociar esta conclusión con aquella que observa una primacía indiscutible del inglés que se puede vincular a su representación como lengua de la ciencia, y que está sostenida, entre otros factores, en el número de revistas científicas que se publican en inglés, en detrimento de otras lenguas.

Por otra parte, llama la atención la tibia presencia del portugués. Al respecto, se puede señalar que su oferta debería ser mayor dado que la propia Ley de Educación Superior menciona como sistemas educativos principales de integración los pertenecientes a América Latina y, sobre todo, del Mercosur.

Por último, queremos destacar que, excepto en el caso de la Facultad de Medicina, las unidades académicas ofrecen cursos de lenguas extranjeras pagos, aunque con aranceles diferenciados para estudiantes o graduados. Al respecto, sería interesante investigar si éstos complementan en esos espacios los saberes no aprendidos durante su formación de grado y si esto implicaría una transferencia de servicios educativos de grado a extensión, es decir, de gratuitos a pagos; o si, por el contrario, estos cursos cubren otras necesidades de otros destinatarios.

En síntesis, en esta ponencia nos propusimos comunicar ciertos datos sobre

la presencia de lenguas extranjeras en la Universidad de Buenos Aires y presentar algunas conclusiones provisionarias que estimamos necesarias para seguir investigando sobre el tema. De todas maneras, una primera respuesta, tentativa, a la pregunta que titula nuestra ponencia - ¿qué lenguas se deben aprender en la universidad? - seguramente deberá ser respondida en función de las decisiones de política lingüístico-educativa que se tomen en virtud del tipo de universidad, estudiante y graduado que un país decida tener.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. y J. Del Valle (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”, *Spanish in Context*, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”, John Benjamins.

Bein, Roberto (coord.) y colaboradores (2011): Banco de datos “Mercolingua”, en www.linguasur.com.ar

Boyer, Henri (1991): “Les représentations sociolinguistiques, éléments de définition”, en *Langues en conflit*, París, L'Harmattan.

Hamel, Rainer Enrique (2013): “El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina”, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n (52.2): pp. 321/384, jul. /dez.

López, María Estela y Ana María Tello (2008): “Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis”, en *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Año IX - Número I (17/2008) pp. 43/69.

Ortiz, Renato (2009): *La supremacía del inglés en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Documentos analizados

Argentina. Ley 24.521. Ley de Educación Superior. 1995.

Universidad de Buenos Aires. Estatuto Universitario. 1983.

Planes de estudio de las carreras dependientes de la Universidad de Buenos Aires consultados en la página web oficial (www.uba.ar). Fecha de última consulta: 30/05/2016.

Programas de las asignaturas de lenguas extranjeras consultados en páginas web oficiales de las facultades.

Interculturalidad crítica en la enseñanza de ELE en el Río de la Plata

GUTIÉRREZ, ANALÍA

Regional Buenos Aires/Lengua Franca Asociación Civil, Universidad Tecnológica Nacional, República Argentina

Resumen

El presente trabajo rescata las tensiones que se dan en el encuentro intercultural dentro de una clase universitaria de ELE, como elemento de trabajo con el fin de validarlas tanto en beneficio del corpus como del estatus de la lengua. Realiza un recorrido por distintas concepciones del concepto de “interculturalidad”: relacional, funcional y extendida para rescatar de esta la modalidad crítica. Toma como eje de análisis las tensiones que se dan entre *lo formal* y *lo informal* en la materia Español de un programa de intercambio donde interactúan los objetivos de la propuesta con los intereses y motivos de los aprendientes, asociados a representaciones sociales en torno a la lengua y cultural meta.

Palabras clave: interculturalidad/ ELE / representaciones sociales

En que se trata de la ruta y viaje que yo, Ulrico Schmild, de Strasubing, hice en el año 1534, A.D. , partiendo el 2 de agosto de Amberes, arribando per mare a España y más tarde a las Indias, todo por la voluntad de Dios Todopoderoso. También de lo que ha ocurrido y sucedido a mí y a mis compañeros como se cuenta más adelante.

~ Ulrico Schmid

Introducción: armonía vs. Tensiones

La enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra inexorablemente atravesada por una idea de interculturalidad que ha podido ser abordada como una sumatoria amigable de rasgos, pero que merece una redefinición como espacio de tensión caracterizado por la inequidad natural de la diversidad y por las representaciones sobre la cultura y las lenguas (Arnoux, E y del Valle, J.,

2010) que resisten y emergen aun en ámbitos aparentemente carentes de conflicto como el aula.

Más ligado a los espacios de educativos donde confluyen lenguas y culturas dentro un mismo estado, la idea de interculturalidad refiere a un encuentro, choque, convivencia o cualquier otro término que da cuenta de la relación entre culturas en contacto. Sin embargo, salta a la vista, que el uso de cualquiera de esos términos no es ingenuo ni naturalmente carente de tensión. “Nos hallamos ante un término, señalan Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca (2014), que si bien tiene un origen fuertemente vinculado a lo educativo, se convierte en un signo ideológico y político que se esparce y penetra en el conjunto de las dimensiones y relaciones sociales”.

Contrariamente a los preceptos de armonía y tolerancia que conlleva el concepto de interculturalidad, el presente trabajo tiene por objetivo rescatar las tensiones que se dan en el encuentro intercultural dentro del aula universitaria como elemento de trabajo con el fin de validarlas tanto en beneficio del corpus (elementos y usos) como del estatus de la lengua (funciones) (Calvet, 1997).

En su enfoque de guiar al aprendiente hacia el dominio del conjunto de principios y estrategias que regulan el uso de la lengua en la comunicación Vera Cerqueiras (2004) propone la necesidad de formar al docente de ELE como mediador cultural: “A la hora de explicitar la condiciones culturales de un fenómeno lingüístico o extralingüístico para la comprensión de un extranjero, se hace necesario asegurar el conocimiento de los objetos del campo y del discurso sobre ellos, como también la posición que ocupan y la jerarquización que de esa posición se desprende y, por último, el bagaje de significaciones asociadas que se ponen en juego cuando se lo refiere”. La enumeración resulta acabada si se le suman las representaciones individuales y sociales sobre la lengua y la cultura que trae el aprendiente y sobre las cuales realizará el proceso de aprendizaje en un real contexto intercultural.

Modos de la interculturalidad

Los distintos abordajes del concepto de interculturalidad refieren a favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto, al diálogo, la tolerancia, la aceptación de la otredad y su historia (Álvarez González, S., 2010) sin explicitar que la vehiculización de la cultura a través de la lengua no tiene como destinatario un espectador raso, sino un miembro de otra cultura que tiene representaciones sociales creadas sobre la segunda lengua y sus hablantes y no en

todos los casos se asume como “distinto” ni presupone la necesidad de “tolerancia” por parte el otro.

En ese sentido, más allá de la “dominancia discursiva del español” (Vázquez G., 2008) planteada por España en relación con América, sostenida históricamente y difundida al resto del mundo, cabe preguntarse cuáles son las representaciones sociales que traen los estudiantes en torno a la lengua, más precisamente a la variedad local, a la cultura y al aprendizaje de esa lengua desde su cultura y si corresponde decidir si la lengua -y cultura- que se quiere enseñar es la que ratifica esas representaciones o permite generar otras afines a la propia representación social.

De hecho, el encuentro entre culturas no se inicia con el ingreso de uno de los actores, el extranjero, en el contexto local. Ya antes, hay un andamiaje de representaciones sociales sobre la lengua y la cultura meta que trae y le servirá al menos de tamiz para la adquisición de los nuevos productos lingüísticos y culturales. Con este trasfondo, es indispensable redefinir qué significa adoptar una metodología intercultural que rescate la proyección de los pueblos que hablan español en la clase de ELE para lo cual resulta útil realizar un paneo por distintas concepciones de la interculturalidad.

Un trabajo realizado por Díaz, R. y Rodríguez de Anca, A., (2014) en relación con educación intercultural bilingüe analiza distintas posturas que pueden ser interesantes para enfocar desde la óptica de la enseñanza de ELE.

En primer lugar, la concepción **relacional de interculturalidad** supone una convivencia armónica y pacífica de las culturas (y las lenguas). Desde esta óptica, la clase de ELE sería un de espacio de relación y contacto donde las diferencias deben ser respetadas y donde cada una tiene elementos para aportar. No hay conflictos ni se ponen en cuestión las desigualdades.

En honor a lo armónico, corresponde intercambiar bienes materiales y simbólicos. En ese sentido, toda la discusión con respeto, por ejemplo, al estatus (Hamel, 1993) de las lenguas queda si no abolido, al menos entre paréntesis. Y en esa circulación de doble mano aceptar, por ejemplo, un uso restringido del español en el ámbito de los negocios, con excepción de aquellos que redundan en trabajos menos calificados para los hablantes nativos de la lengua y puestos jerárquicos para los aprendientes de ELE; y una visión si no crítica al menos “pintoresca” de la cultura local asociada a ciertas ideologías políticas, cosmovisiones y, tal vez, al realismo mágico.

En segundo lugar, la **postura funcional de la interculturalidad** (Walsh, C, 2009), suma los elementos de la cultura –la lengua entre ellos- a los elementos culturales del alumno sin entremezclarse ni superar la cuestión dialéctica. Los

preceptos de armonía y tolerancia de la interculturalidad aparentemente se cumplen. Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza aprendizaje tendría como resultado una incorporación enriquecedora para el estudiante en cuanto a la adquisición de bienes pero a decir de los autores, “nada se modifica”. Se cumple la aceptación en torno a los rasgos distintivos del corpus de la lengua y de la cultura, tales como el uso del “vos”, el léxico, el llegar tarde a las citas, etc. pero se mantienen representaciones - incluso paradójicas del tipo “Lo que se habla en Buenos Aires no es español”, “El español sirve para viajar por Hispanoamérica”.

Diferente de ambas, está la perspectiva de la **interculturalidad extendida** que apela a cambios que exceden a las instituciones y el aula, pero que no las excluyen. En esa dirección, la **dimensión crítica de la interculturalidad** considera que vivimos en sociedades desiguales y diversas y propone hacer visibles las diferencias con la perspectiva de validarlas (Thisted, S. et al, 2008). En consecuencia, pone en duda cualquier concepción monocultural generadora de estigmas y prejuicios pero también exige realizar un cuestionamiento en torno al pensamiento hoy por hoy hegemónico de aceptación de la diversidad sin más, que sí vale hacer entrar en las decisiones de los distintos niveles de la toma de decisiones.

El cuestionamiento no es claramente en torno a la diversidad, sino a cuál es su verdadera dimensión, con la carga de tensiones e inequidad que conlleva. La presentación de barrios con supermercados chinos (o árabes para otras culturas), vendedores ambulantes afrodescendientes, parejas homosexuales caminando por la calle de la mano, no dejan de ser propuestas de rasgos transmisibles de la cultura actual que no ponen en cuestionamiento la tensión que se da en la diversidad.

Es en la asunción del rasgo de “diverso” de cada uno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso el docente con su cultura, donde el enfoque de la interculturalidad crítica se propone como un recurso de fuerte riqueza para la gestión de las tensiones que genera el encuentro en la clase a partir de las representaciones sociales ligadas a la lengua -en este caso, lengua y variedad- que aporta cada uno.

La gestión de la interculturalidad en el par formal-informal

La presente reflexión parte de la dificultad para guiar la competencia en el manejo de *lo formal* y *lo informal* entre jóvenes universitarios participantes de

un programa de intercambio en la Ciudad de Buenos Aires de una carrera fuertemente orientada el desempeño en contextos laborales.

Desde la experiencia individual, un alto número de estudiantes (jóvenes universitarios, alumnos de intercambio), elige aprender español en el Río de la Plata como entrada turística (e “intercultural”) a Latinoamérica. Otros, como instrumento de trabajo (diplomáticos, empresarios) en posiciones jerárquicas y dominantes. Un número menor por placer por la o las lenguas en general. La mayoría, se corresponde con una actitud instrumental (Janés Carulla, J., 2006) hacia el aprendizaje de ELE que en ningún caso asigna al español un valor de “commodity” para la obtención de mejores posiciones laborales. Incluso para los grupos de supervivencia (in-migrantes y refugiados) que no participan de este panorama, pero que claramente tampoco acceden a posiciones de prestigio o poder.

En el caso del Programa de Español para Estudiantes de Intercambio de la Universidad Tecnológica Nacional, Regional Buenos Aires, recibe anualmente dos grupos de estudiantes de ingeniería, uno por semestre. La mayoría son varones de origen francés; por cantidad les siguen alumnos de Alemania, Austria, Dinamarca, Finlandia e Italia. En los tres últimos años ha ido creciendo el número de mujeres, generalmente orientadas a ramas como la logística considerada “más femenina”. Todos hablan inglés como segunda lengua; algunos, otras.

El programa como tal existe desde el año 2006 con una clara propuesta de contribución a la formación de ingenieros en distintas especialidades, que incluye la materia Español. En diez años, en la encuesta inicial sobre intereses y motivos, la gran mayoría de los estudiantes manifestó haber optado por la carrera de ingeniería por razones de fácil empleabilidad y altos salarios. Pero aunque la totalidad dijo que uno de los objetivos de intercambio era aprender o mejorar su español, muy pocos –tres- confesaron haber elegido un destino hispanoparlante para mejorar sus posibilidades de inserción laboral. De hecho, para la mayoría de ellos el español es visto como lengua de viaje y socialización en contextos de informalidad.

Siguiendo la visión adoptada por Cerqueiras del aprendiente como un “etnógrafo capaz de aprender la lengua y la cultura como un todo, de manera de poder describir y comprender al pueblo del que se trate”, la experiencia ligada a situaciones de viaje y socialización lo proveen de un conocimiento de la lengua y la cultura que no cubren en su totalidad las expectativas del programa universitario que forma para el trabajo.

Es en este punto donde vale preguntarse cuáles son las decisiones a adoptar y en qué nivel se resuelven.

Por las características del programa de intercambio, quienes viajan a cursar un cuatrimestre en Buenos Aires están en el último año de su carrera, por lo que se inscriben en las materias más avanzadas. La cultura del estudiante local de universidad pública, que trabaja, sumada e la relación oferta-demanda de ingenieros en el mercado laboral local hace que los estudiantes avanzados estén ya ubicados en empleos demandantes, de jornada completa. En este aspecto, estudiantes y docentes comparten experiencias fuera del aula que los equipara profesionalmente y en el trato informal. Esto suele resultar un primer choque para el estudiante extranjero que aunque trae una expectativa de la lengua y variedad local ligada a contextos informales se sorprende por hallarla en situaciones de esperada formalidad.

Por otra parte, por las mismas particularidades que genera la contratación laboral temprana, los cursos de los últimos años son necesariamente nocturnos. Pero a pesar de la adecuación horaria, las exigencias extra de trabajo y los obstáculos para trasladarse en una ciudad desbordada de vehículos, hace que los alumnos y docentes lleguen tarde lo cual es visto como una marca que refrenda la informalidad pre anunciada. Se suma el uso de la conversación, escasamente experimentada como recurso pedagógico por los estudiantes de intercambio y menos aún con las peculiaridades locales del modo de tomar y ceder los turnos, la proximidad física de los hablantes, la representación social ligada al “vos” y la circulación del mate, entre otros muchos rasgos.

Se trata de un sistema educativo que tiene asociada una cultura fácilmente vista como informal por la cultura que la lee e interpela y que reduce los espacios disponibles para que el aprendiente en tanto “etnógrafo” adquiera la competencia para manejar lingüística y culturalmente los registros formal e informal.

Esto da por resultado un rechazo a los intentos de transmitir léxico y formas gramaticales de la formalidad bajo el argumento de que “la gente no habla así” asociada a la informalidad en las costumbres tales como llegar tarde, no cumplir en fecha con los compromisos.

Según la concepción de interculturalidad que se adopte, el encuentro puede tener características relacionales si el “etnógrafo” toma los rasgos de manera acrítica, pintoresca, como una opción frente a los propios; funcionales, si los valida en el contexto construyendo o reafirmando un estereotipo; o crítica, como rasgos de una comunidad que tiene sus propias pautas implacables para establecer registros, con una lengua y variedad que sirve tanto a situaciones de

informalidad como de formalidad, entre las que se encuentran, por ejemplo, las situaciones laborales.

De la reflexión a partir el Programa de Intercambio de la UTN FRBA surge la propuesta de que el docente mediador cultural de Cerqueira rescate en la clase de español estos puntos de tensión, donde las representaciones sociales asociadas a las lenguas –y las variedades- corren el riesgo de cumplirse aun en contra de los objetivos mismos del programa, y los lleve a partir de los contenidos, el léxico, la gramática y la cultura más allá del aula produciendo una modificación que haga del proceso-aprendizaje de la lengua una verdadera experiencia de validación de la intercultural.

Para eso, es necesario no solo de evaluar los conocimientos previos sobre la lengua sino conocer -por medio de entrevistas o cuestionarios- cuáles son las representaciones sobre la lengua y la cultura que trae el aprendiente, tan fuertes como su propia cultura y las representaciones que tiene de ella.

Esto, tal vez, puede trascender los límites del grupo de análisis.



Imagen 1: Alumnos de intercambio en el contexto de la clase de la UTN, FRBA.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. En: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf (10-6-16)

Arnoux, Elvira y del Valle, José (2010): Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. John Benjamin Publishing Company.

Calvet, Louis-Jean (1995): Las políticas lingüísticas. Versión Castellana de Lía Varela-Supervisión de Roberto Bein de Les Politiques linguistiques, PUF.

Cerqueiras, Vera (2004): Contextos multiculturales y multilingües en la clase de ELE. Sus implicancias en el contrato didáctico y en los modos de interacción grupal. En:

<http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20Cerqueiras%20con%20biodata.pdf> (10-6-16)

Cerqueiras, Vera (2004): Contenidos culturales en la clase de español como lengua extranjera. Aportes para su definición. En http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_59/nr_640/a_8646/8646.html (10-6-16)

Cooper, Robert (1989): Language Planning and Social Change. Cambridge University Press, Cambridge.

Díaz, Raúl y Rodríguez de Anca, Alejandra (2014): Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional. En Villa, Alicia Inés y Martínez María Elena (comps.): Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural, Buenos Aires, Noveduc.

Diez, María Laura y Novaro, Gabriela (2014): Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una Perspectiva Intercultural. En Villa, Alicia Inés y Martínez María Elena (comps.): Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural, Buenos Aires, Noveduc.

Janés Carulla, Judit (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm. 2, 2006, pp. 117-132, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

Thisted, Sofía; Diez, María Laura; Martínez, María Elena; Villa, Alicia (2008): Interculturalidad como Perspectiva Política, Social y Educativa. Consultado en

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>

Vázquez, Graciana (2008): La lengua española, ¿Herencia cultural o proyecto político-económico? Debates en el Congreso literario hispanoamericano de 1892. Rev. signos v.41 n.66 Valparaíso

Walsh, Caterine (2009): Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Consultado en:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511> (10/2/16).'

Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la Ciudad de Buenos Aires

VARELA, LÍA Y VERDELLI, ANA

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, República Argentina

Resumen

En el marco del proyecto de investigación “El paisaje lingüístico en la ciudad de Buenos Aires. Prácticas y políticas lingüísticas” (UNTREF), hemos realizado un relevamiento de las lenguas que se enseñan en los establecimientos de nivel primario de la jurisdicción, con el objetivo de profundizar en la comprensión de los factores que intervienen en la conformación de esta oferta.

A partir del análisis de la distribución de la oferta y la matrícula de alumnos en lenguas en la actualidad (datos del año 2013), hemos observado la acción de lógicas diferenciadas en los sectores de gestión estatal y privado. Mientras que en el sector privado las políticas lingüísticas institucionales tienden a expresar, por un lado, opciones vinculadas con tradiciones comunitarias y, por otro lado, representaciones del valor de las lenguas en el mercado, en el sector estatal la presencia de distintas lenguas es consecuencia sobre todo de políticas lingüísticas públicas ocurridas en distintos momentos de la historia, y revela por tanto representaciones también históricas acerca de sus destinatarios. La indagación en estos distintos factores nos permitirá arrojar luz acerca de los procesos que dieron origen a la situación actual.

Palabras clave: paisaje lingüístico / educación primaria / enseñanza de lenguas extranjeras.

Introducción

Este trabajo recoge algunos de los resultados producidos en el marco del proyecto de investigación “El paisaje lingüístico en la ciudad de Buenos Aires. Prácticas y políticas lingüísticas” (UNTREF); concretamente, aquellos que se refieren a la oferta de lenguas en las escuelas de nivel primario de la CABA. La noción de paisaje lingüístico que hemos adoptado implica una aproximación

cuantitativa a los usos lingüísticos y su diversidad en un espacio territorial determinado. Dado el carácter indicial (Blommaert, 2006) que les reconocemos a estos usos en relación a procesos que son de otro orden (histórico, socio-económico y/o cultural), los corpora que analizamos, generados mediante diversos procedimientos (relevamiento fotográfico y audiovisual, información estadística, entre otros) necesitan un procesamiento posterior, que en nuestro caso inscribimos en la teoría de la Gestión de Lenguas. Nos preguntamos entonces por qué tales lenguas se enseñan, se usan, se reclaman o se excluyen en tales espacios, desde cuándo, cómo llegaron allí... Prácticas lingüísticas, en suma, que llevan a interrogar representaciones y decisiones acerca de ellas (Spolsky, 2009) en un eje sincrónico, del presente, y al mismo tiempo en perspectiva histórica.

En lo que sigue haremos una breve caracterización del terreno, de manera de contextualizar los datos estadísticos⁵ que dan cuenta de la oferta de LE en la Ciudad. Luego, recorreremos líneas de evolución que han seguido algunos de los componentes del panorama actual, caracterizado por una distribución de la oferta de lenguas que, siendo diversa, no es, como veremos, de ningún modo azarosa.

Los datos

Tal como sugieren Di Pietro *et al.* (2014), la información demográfica y socioeconómica resulta clave al momento de analizar la oferta y distribución de las unidades educativas en las distintas zonas de la Ciudad. Partiremos entonces de una caracterización del terreno de investigación que se apoya en estudios del mencionado Di Pietro *et al.*, Di Virgilio *et al.* (2015) y Fachelli *et al.* (2015).

Estos autores coinciden en delimitar tres grandes áreas de acuerdo al perfil de su población: una zona residencial de nivel socioeconómico alto al norte (comunas 2, 13 y 14⁶), una zona residencial de nivel socioeconómico medio que nace en el centro de Ciudad (comunas 1, 3, 5, 6 y 7) y se expande hacia el oeste

⁵ Relevamiento Anual 2013, DINIECE.

⁶ Desde el año 2005, la Ciudad de Buenos Aires se ha reorganizado política y administrativamente en 15 comunas, unidades territoriales descentralizadas que suelen abarcar más de un barrio (Ley Orgánica de Comunas N° 1777/05, CABA). Esta nueva organización no ha modificado sustancialmente la distribución poblacional que ha caracterizado a las distintas zonas de la Ciudad desde comienzos del siglo XX.

(comunas 11, 12 y 15) y una zona de nivel socioeconómico bajo hacia el sur (Comunas 4, 8, 9 y 10).

Según los datos del RA 2013, de un total de 883 escuelas primarias comunes⁷ en la jurisdicción, 459 son de gestión estatal y 424 de gestión privada. Esta paridad entre los sectores de gestión se mantiene solo en la zona centro/oeste, mientras que en la zona sur las escuelas de gestión estatal prácticamente duplican a las de gestión privada y lo inverso sucede en la zona norte. El mismo fenómeno se observa al analizar los datos de matrícula por zonas y sectores de gestión.

Tanto en las escuelas primarias de gestión estatal como privada el idioma más enseñado es el inglés (estudiado por el 90,3% de la matrícula total), seguido de lejos por el francés (2%). Las demás lenguas -alemán, chino, italiano, portugués y las lenguas comunitarias presentes en el sector privado, como ser árabe o hebreo-, no alcanzan porcentajes que superen el 1% de la matrícula. Sin embargo, cabe mencionar que el 6,7% de los alumnos aprende más de una lengua adicional en simultáneo⁸.

Al distinguir por sector de gestión se pueden observar algunas variaciones, particularmente en este último grupo de alumnos que estudian más de una lengua, que en el sector privado triplica a los del sector estatal. Por otra parte, exceptuando al inglés, existe una distribución por idioma desigual entre sectores. Mientras que el francés y el italiano tienen una mayor presencia en el sector estatal, el alemán y el portugués tienen mayor número de estudiantes en el sector privado.

⁷ Entre las mencionadas escuelas primarias comunes que componen la oferta de gestión estatal, la jurisdicción cuenta con establecimientos de jornada simple (mañana o tarde) y de jornada completa, que representan el 57% de la oferta estatal. La oferta se completa con 35 escuelas con intensificación en un campo del conocimiento (Artes, Ciencias, Ed. Física), 26 escuelas de jornada completa de modalidad plurilingüe (intensificadas en idiomas), una escuela bilingüe conveniada (con idioma chino mandarín) y las Escuelas Normales dependientes de la Dirección de Formación Docente.

⁸ Lamentablemente para nuestro análisis, el instrumento utilizado para efectuar el Relevamiento Anual no permite identificar cuáles son las lenguas enseñadas en el caso de que sean más de una.

Matrícula por idioma nivel primario ⁹							
	ale mán	fra ncés	inglé s	itali ano	portug ués	o tro	más de uno
Sector estatal	36 0	4.8 15	133. 217	920	185	10	4.554
Sector privado	36 0	59 0	107. 662	171	1.131	1 80	13.228
Total	36 0	5.4 05	240. 879	1.0 91	1.316	1 80	17.782

Veamos ahora qué sucede al distribuir la matrícula por idioma y sector de gestión en las distintas zonas de la Ciudad: en la zona norte, la matrícula total del sector privado duplica la del sector estatal (relación que se mantiene en la cantidad de alumnos que estudian inglés). Si bien el acceso a más de una lengua adicional es prácticamente exclusivo del sector privado, se observa más del doble de estudiantes de francés en el sector estatal y prácticamente igual cantidad de estudiantes de italiano y portugués entre sectores.

En la zona centro, donde la matrícula total es equivalente entre sectores de gestión, la equivalencia también se mantiene sólo en los estudiantes que acceden al idioma inglés. El sector privado concentra a la totalidad de estudiantes de alemán y portugués, y triplica la cantidad de alumnos que acceden a más de una lengua adicional. Por su parte, el sector estatal concentra la totalidad de alumnos de italiano, y la gran mayoría de alumnos de francés.

Por último, la zona sur, cuya matrícula estatal duplica a la privada, mantiene nuevamente dicha relación únicamente para el idioma inglés. Igual cantidad de alumnos de cada sector acceden a más de una lengua (lo cual implica que proporcionalmente la oferta es menor en el sector estatal), mientras que las otras lenguas tienen presencia solamente en el sector estatal.

De lo dicho surge que la oferta de idioma inglés tiene un comportamiento

⁹ Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual 2013, DINIECE.

¹⁰ Al momento del RA 2013, la escuela de gestión estatal bilingüe Chino Mandarín aún no contaba con alumnos que aprendieran este idioma en el nivel primario. Según datos del GCABA, el proyecto prevé un total de 400 vacantes (www.buenosaires.gov.ar/noticias/la-ciudad-inauguro-la-primera-escuela-bilingue-argentino-china). Tampoco había comenzado la implementación de intensificación inglés-chino mandarín en el nivel primario de la Escuela Normal Superior N° 10 "Juan Bautista Alberdi".

previsible, siguiendo las variaciones de la matrícula total. Cabe preguntarnos entonces acerca de las lógicas y criterios de distribución de las otras lenguas que circulan en el nivel primario. La correlación observada hasta ahora entre la presencia del francés y el italiano, el sector estatal y zonas de nivel socioeconómico medio y bajo sugiere la dependencia de esta oferta de decisiones del poder público; la mayor cantidad y diversidad de lenguas en el sector privado y en las zonas favorecidas, una valoración positiva y una inversión importante destinadas por este sector social a la educación temprana en lenguas, particularmente en portugués. Al respecto, es de señalar el contraste con la débil presencia de este idioma en la oferta estatal, lo que resalta también en relación con tendencias observadas en otras jurisdicciones y con el impulso que recibía este idioma en el marco de la política lingüística vigente a nivel nacional.

De los datos a los procesos (o de la foto a la película)

Las regularidades que comienzan a emerger del análisis cuantitativo invitan a plantear algunas hipótesis explicativas. La lectura de documentos de archivo, de publicaciones escolares actuales (blogs y sitios web institucionales), entrevistas a docentes de LE y observación participante en algunas instituciones y otros espacios de interacción de profesionales del área nos han permitido avanzar en líneas de interpretación que presentaremos sucintamente a continuación.

El predominio del inglés

El fenómeno que hoy se verifica en todo el territorio y en ambos sectores, público y privado, no tiene nada de natural ni atemporal. Sus raíces se remontan al período de Posguerra y es paralelo al crecimiento del prestigio y poderío de Estados Unidos como líder del mundo occidental. Antes de aquellos años, como es sabido (Azar 1999, Bein 2012, Varela 2006), el inglés era enseñado en las escuelas (secundarias sobre todo) prácticamente en paridad con el francés. Sin embargo, cuando en el marco de una política de modernización la enseñanza de idiomas se introduce en las escuelas primarias a través del programa de escuelas de “doble escolaridad” (1957), luego llamadas de “jornada completa” (1968), el inglés será enseñado en la gran mayoría de los 210 establecimientos que

incorporan esta modalidad, mientras que el francés sólo en 16 y el italiano en 2. A partir de 1997, las escuelas de jornada simple siguieron esta misma tendencia cuando incorporaron la enseñanza del idioma inglés de 4to a 7mo grado (Resolución SEGCBA 841/96).

Otras decisiones de política lingüístico-educativa posteriores, y particularmente aquellas ocurridas durante la última década, lo ratifican en esa posición dominante: cuando en el año 2009 el GCABA decide la inclusión de LE desde el primer ciclo de nivel primario en todas las escuelas primarias comunes, el idioma favorecido es el inglés (Decreto GCABA 39/2009¹¹). También desde entonces son los docentes de inglés los únicos beneficiarios regulares de iniciativas del GCABA tales como becas y actividades de capacitación en su idioma específico, y reciben libros de texto para todos sus alumnos, a través del programa Leer para Crecer.

La persistencia del francés

Resulta llamativa la persistencia del francés como lengua enseñada en las escuelas primarias de la Capital a pesar de que, desde comienzos de los años 1990, fue decreciendo su demanda, tanto a escala internacional como local (Varela, 2006). Como lo anticipábamos, esto se puede atribuir a la firma de diversos acuerdos franco-argentinos que comprometen al sostenimiento de la oferta del francés en el sistema educativo; en particular, el Convenio de cooperación cultural entre Argentina y Francia firmado en 1964 y otros acuerdos posteriores (1994, 2016). Las 16 escuelas públicas de Jornada Completa designadas para incorporarlo a su oferta a fines de los años 1960 –la mayoría ubicadas en la zona centro-oeste, donde residían las nuevas clases medias urbanas (Torres, 1978)- son las que aún lo enseñan. A estas se sumaron, a principios de los años 2000, las escuelas de modalidad plurilingüe que lo

¹¹ De hecho, el mensaje transmitido a través de los medios excluía a los demás idiomas. Así, Clarín y La Nación publicaron artículos titulados "Enseñarán Inglés desde 1º grado en todas las escuelas porteñas" y "Darán inglés desde primer grado en las escuelas porteñas" (20/08/2008). Ambos artículos referían al anuncio realizado por el entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad, Mauricio Macri, y su Ministro de Educación, Mariano Narodowski. La Nación relata que "Ante la pregunta sobre por qué se eligió el inglés y no se incluyen otras lenguas, como el italiano, el francés y el alemán, el ministro respondió: 'Es el idioma internacional del momento'", mientras que en el artículo publicado en Clarín se recogen otros dichos del otrora Ministro: "Ahora, la enseñanza del idioma Inglés desde los seis años permitirá a la educación estar a la altura de otros países".

incorporaron como primera o segunda LE. La tendencia siguió siendo a ubicar la oferta de este idioma en escuelas de la zona centro y, en menor medida, sur.

Los nichos del italiano

La investigación en documentos de archivo nos ha permitido detectar a lo largo de la historia intervenciones de pequeña escala (institucional) de parte de actores estatales italianos en apoyo de la enseñanza de este idioma (provisión de docentes, materiales, becas por parte de la embajada). Por lo general eran destinadas a escuelas públicas de los barrios de La Boca y Barracas, donde tradicionalmente se asentaban comunidades de este origen. A estas iniciativas, sin duda apoyadas o bien recibidas por los destinatarios, se sumaron otras de amplitud mayor, derivadas de convenios bilaterales como el firmado por Argentina e Italia en 1987¹². Podría afirmarse entonces que, salvo en los casos en que la enseñanza del italiano está indudablemente ligada a iniciativas comunitarias, su presencia en las escuelas públicas se debe a impulsos del gobierno italiano y compromisos asumidos por la contraparte argentina. La incorporación del italiano en las escuelas plurilingües, en cambio, parece deberse, como en el caso del francés, a la lógica de la política lingüístico-educativa en que se enmarca¹³.

La volatilidad del portugués

En el caso del portugués, hemos detectado a lo largo de la historia una correlación entre su presencia en la oferta educativa (primaria o secundaria) y decisiones del poder público que ocurren en momentos de acercamiento con Brasil y de acentuación de procesos de integración regional: es el caso de la Ley 12766 de 1942, por la que se crea el primer profesorado, de las decisiones de 1985-86 de incorporarlo en algunas divisiones del IES en Lenguas Vivas o el Colegio Nacional Sarmiento, en concomitancia con la firma del Acta de Integración Argentino-Brasileña, o en su inclusión en la oferta de las escuelas plurilingües en el período de afianzamiento del Mercosur a finales de los años 1990 (Bein, 2012). La Ley de obligatoriedad de la oferta de este idioma,

¹² Tratado entre la República Argentina y la República Italiana para la creación de una Relación Asociativa Particular - Ley 23591.

¹³ Nos referimos, en general, a las diversas iniciativas tomadas en el marco del Programa de Política Plurilingüe (coord. Lucila Gassó) puesto en marcha en el año 1998 en la órbita de la Secretaría de Educación del GCABA.

promulgada en 2009, sin embargo, no parece haber tenido efecto en el ámbito público de la Ciudad. El sector privado y las clases favorecidas, en cambio, sí parecen haber tomado nota del valor del conocimiento de este idioma y por eso se desarrolla en aquellas escuelas, según una lógica de mercado más que de voluntad política estatal.

La emergencia del chino

A diferencia de otras lenguas de inmigrantes, antiguos o recientes, que sostienen la enseñanza de sus lenguas en escuelas comunitarias, el chino se ha beneficiado en la Ciudad con un notable apoyo estatal. Prueba de ello es no sólo la apertura en 2014 de la Escuela Bilingüe Argentino – China¹⁴ respaldada en un Convenio de Cooperación de 2009 entre el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y la Comisión de Educación de Beijing sino también de múltiples acciones de promoción que desarrolla la Gerencia Operativa de Lenguas Extranjeras en relación a este idioma (cursos extracurriculares en escuelas de nivel medio¹⁵, incorporación en los exámenes CLE¹⁶ a partir de 2014, implementación de su enseñanza en una escuela primaria dependiente de la Dirección de Formación Docente a partir de 2015¹⁷, presencia en la Feria del Libro 2016, entre otras).

Conclusiones

En esta lectura del mapa actual de la oferta de lenguas extranjeras en el nivel primario hemos intentado poner en evidencia distintos factores que han participado en su conformación desde 1957, cuando se comenzó a ofrecer

¹⁴ Se trata de la escuela de jornada completa N° 28 del Distrito Escolar 5. Durante el ciclo lectivo 2014 se habilitaron dos salas integradas bilingües para niños y niñas de 4 y 5 años, y a partir del año 2015 se incorporó la Modalidad Bilingüe al nivel primario.

¹⁵ Comercial N° 7 D.E. 10 "Manuel Belgrano" (año 2011) y Colegio N° 18 D.E. 18 "Dr. Alberto Larroque" (año 2013)

¹⁶ Certificados en Lenguas Extranjeras, acreditación de conocimientos de idiomas para alumnos de escuelas públicas y privadas de CABA.

¹⁷ Escuela Normal Superior N° 10 "Juan Bautista Alberdi" del Distrito Escolar 10, ubicada en las inmediaciones del Barrio Chino de la Ciudad. La institución es intensificada en lenguas adicionales, inglés y chino mandarín.

oficialmente idiomas en las escuelas primarias públicas comunes. Las dinámicas que hemos identificado no son sólo atribuibles a intereses y visiones de los distintos actores que operan en este escenario (poderes públicos, comunidades escolares, colectivas étnicas, mercado) sino también a factores de orden cultural, político o económico más generales.

El análisis sobre el eje diacrónico nos ha permitido también reconocer los rasgos específicos de la política lingüística actual de la jurisdicción, que se presenta como plurilingüe: si bien las escuelas de CABA ofrecen hoy distintas LE, no todas son objeto de acciones deliberadas y orientadas a ciertos objetivos coherentes con la política global. Mientras algunas lenguas son enseñadas por voluntad comunitaria, por inercias de políticas adoptadas en períodos anteriores o por elecciones institucionales atentas al valor de las lenguas en el mercado, las acciones y omisiones de la administración educativa actual revelan una orientación bien definida y acotada: promover la enseñanza del inglés y el chino, lenguas triunfadoras en el contexto de globalización.

Referencias bibliográficas

Azar, I. B. (1999): “La enseñanza del francés. Situación actual”, en *Lenguas y educación formal, actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas*, Buenos Aires, UBA-Instituto de Lingüística.

Bein, R. (2012): *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*, tesis de doctorado, Viena, Universität Wien.

Blommaert, J. (2006): “Sociolinguistic scales”, en *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 37. London: King’s College London.

Di Pietro, S., A. Tófaló, P. Medela y E. Pitton (2014): “La oferta de educación primaria y la trayectoria de los estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires: logros de la última década y persistencia de desigualdades”, en *Población de Buenos Aires*, año 11, n° 19.

Di Virgilio, M.M., M. Marcos, G. Mera (2015): “Las ciudades dentro de la ciudad: características sociodemográficas y habitacionales de la Ciudad de Buenos Aires según sus tipos de hábitat”, en *Población de Buenos Aires*, año 12, n° 22.

Fachelli, S., M. E. Goicoechea, P. López-Roldán (2015): “Tazando el mapa social de Buenos Aires: dos décadas de cambios en la Ciudad” en *Población de Buenos Aires*, año 12, n° 21.

Spolsky, B. (2009): *Language Management*. Cambridge: CUP.

Torres, H. (1978): “El mapa social de Buenos Aires en 1943, 1947 y 1960. Buenos Aires y los modelos urbanos”, *Desarrollo Económico*, Vol. XVIII N° 70,.

Varela, L. (2006): *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*, tesis de doctorado, París, EHESS.

Capítulo 3

Lenguas extranjeras y currículum

Lenguas extranjeras en el curriculum universitario: El caso uncuyo

ACOSTA, SILVIA PATRICIA MARÍA Y ZONANA, VÍCTOR GUSTAVO

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, República Argentina

Resumen

En la presente exposición nos interesa desarrollar una síntesis de los lineamientos curriculares para la inclusión de las lenguas extranjeras en las carreras de pre-grado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo. La síntesis hace referencia a los marcos normativos y teóricos de los lineamientos, las fases del proceso de desarrollo de la propuesta y su reformulación a partir del trabajo de discusión con las distintas comisiones asesoras, quienes plantearon desafíos concretos a los lineamientos en función de variables tales como los perfiles de egreso, la carga horaria total de la carrera, entre otros. El caso de la UNCuyo podría así servir como propuesta para repensar y discutir la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior universitario como estrategia solidaria de la internacionalización de los estudios superiores y de la participación plena de los futuros profesionales en la sociedad de conocimiento.

Palabras clave: políticas lingüísticas, educación superior, lenguas extranjeras, currículum.

Introducción

En el contexto de estas IV Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras, convocadas bajo el lema “Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior” nos ha parecido pertinente compartir la experiencia llevada a cabo entre los años 2015/2016 en torno a la inclusión de las lenguas extranjeras de manera curricular en el diseño de las nuevas carreras y de aquellas que se hallan en procesos de innovación y actualización curricular en la Universidad Nacional de Cuyo.

Nuestra exposición se desplegará en los siguientes apartados: a) la presentación de una síntesis sobre el proceso de construcción curricular; b) la enumeración sucinta de los marcos normativos que se tuvieron en cuenta para la

elaboración de los lineamientos; c) la síntesis del marco de referencia; d) el repaso de la reglamentación resultante.

Desarrollo del proceso

Desde el año 2014, diversas carreras de la Universidad Nacional de Cuyo se hallan en un proceso de actualización e innovación curricular. En función del desarrollo de dicho proceso, desde Secretaría Académica de Rectorado, se propuso la elaboración de lineamientos de carácter general que permitiesen a las distintas comisiones asesoras de las unidades académicas que participan del proceso en esta instancia, incorporar demandas de carácter innovador relativas a aspectos como currículum por competencias, sistemas de créditos, virtualidad y la incorporación transversal de las lenguas extranjeras, las prácticas socioeducativas y las prácticas físicas saludables. Como resultado de estas acciones, se elaboró la Ord. 7/016 “Lineamientos y ejes para la creación y/ o actualización de carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Cuyo”. Dicho documento fue construido de manera colaborativa por una “Comisión estable” conformada por la Secretaria académica de rectorado, los referentes institucionales de cada unidad académica (secretarios académicos) y una coordinadora especialista en el área de currículum y por una comisión técnica constituida por especialistas en áreas como currículum, TICS, prácticas socioeducativas, lenguas extranjeras, sistema de créditos, actividad física saludable, complemento al título, perfil de ingreso. El proceso se desarrolló siguiendo los siguientes pasos: 1) Reuniones de los referentes de la comisión técnica con los de la comisión estable para una primera presentación de la propuesta; 2) formalización y redacción de la propuesta; 3) presentación de la propuesta a una comisión de evaluadores externos para su discusión y ajuste; 4) redacción del primer borrador a partir de la incorporación de las recomendaciones y objeciones de la comisión de evaluadores externos; 5) discusión del primer borrador con comisiones de actualización e innovación de planes de estudios de las facultades de Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Sociales y Filosofía y Letras; 6) elaboración del texto definitivo con su correspondiente reglamentación. La versión del texto definitivo cuenta con la aprobación del Consejo Superior de la UNCuyo.

Síntesis de los lineamientos

Marco normativo

Dentro del marco normativo hemos considerado dos niveles: el nacional y el de la Universidad Nacional de Cuyo. Con relación al primero, por razones de tiempo, solo mencionamos los documentos que han sido tenidos en cuenta. Ellos son la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley 26.468, la Resolución 181/12 del CFE y la Ley Nacional de Educación Superior 24.521.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Cuyo, el marco normativo en el que se sustenta la enseñanza de una lengua extranjera se encuentra en el Plan Estratégico 2021. Se vincula con el Objetivo estratégico 1:

“Contribuir al desarrollo integral de la comunidad, al bien común y a la ciudadanía plena en los ámbitos local, nacional y regional, atendiendo con pertinencia necesidades y demandas sociales, considerando los planes estratégicos provinciales y nacionales y articulando los saberes y prácticas con una clara orientación interdisciplinar, en un marco de responsabilidad institucional”.

Y con las líneas estratégicas 6 y 8, relativas a dicho objetivo:

6. Desarrollo de capacidades para participar como actor relevante en la comunicación pública, divulgación científica, tecnológica, cultural y educativa.

8. Fortalecimiento de la participación activa de la UNCUYO en los procesos de integración de la educación superior a nivel nacional, latinoamericano y caribeño e internacional.

También está relacionada con el Objetivo estratégico 2:

“Responder a la creciente demanda de educación superior en todos sus niveles, asegurando gratuidad e inclusión con calidad y pertinencia, y promoviendo una formación integral y de excelencia”.

Y con las líneas estratégicas 1 y, especialmente 6, correspondientes a dicho objetivo:

Desarrollo de mecanismos permanentes para eliminar las brechas sociales, culturales y educativas de los estudiantes preuniversitarios y universitarios.

6. Promoción de reformas curriculares que incorporen nuevos conocimientos, amplíen e integren los espacios de enseñanza y aprendizaje, fortalezcan el compromiso social y los valores ciudadanos, atiendan a la formación integral del estudiante (desarrollo de competencias lingüísticas, conocimiento de idiomas, prácticas artísticas, culturales y deportivas y uso de tecnologías de información y las comunicaciones).

Justificación de la propuesta: Marco de referencia

Como destaca Laura Masello, la enseñanza de la lengua extranjera se da en la actualidad en el espacio universitario latinoamericano de acuerdo con los lineamientos que caracterizan los procesos de reformas universitarias actuales: el acceso democrático al aprendizaje, la consideración del aprendizaje para toda la vida; la producción de conocimiento y su divulgación; el aprendizaje a través de modelos innovadores en entornos virtuales; la atención diversificada en función de perfiles de egreso; el desarrollo del autoaprendizaje (Masello. 2012, 61).

Desde estos lineamientos se elaboran y desarrollan los siguientes ejes conceptuales de la propuesta.

Desde el punto de vista glotopolítico, el aprendizaje de lenguas extranjeras se concibe como una experiencia emancipadora (Couchet. 2012), desde un enfoque plurilingüe e intercultural.

Asimismo, desde una perspectiva psicolingüística se entiende que la enseñanza de la lengua extranjera debe atender al desarrollo de la competencia comunicativa en su complejidad.

La integración curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras no está restringida al conocimiento y manejo de la llamada “lengua general” sino que atañe además al lenguaje para propósitos específicos y al discurso especializado (Parodi. 2007; 2008; 2010; Bosio, Castel, y otros. 2012).

Entendemos con Parodi que el grado de especialización de un texto depende del auditorio al que está dirigido. Así, en función de esta variable, es posible hallar textos de baja especialidad dirigidos a un público lego frente a otros de alta especialidad, dirigidos a expertos. La propuesta desarrollada se posiciona desde el reconocimiento de este aspecto que determina un continuo por el cual, un miembro menos experto a través de instancias de aprendizaje, puede transitar hasta alcanzar un dominio progresivo de textos de mayor especialidad.

Por último, y en lo que se refiere a la determinación de los niveles de partida y de llegada en el aprendizaje de la lengua extranjera y la evaluación de los mismos y por su difusión en el ámbito de la literatura especializada, en la didáctica de las lenguas extranjeras, se adopta el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Propuesta

El nivel de llegada que se sugiere debe estar en función del perfil de egreso de cada carrera pero se sugiere un nivel B1 enriquecido.

Para las carreras comprendidas en el Art. 43 de la Ley Nacional de Educación Superior, se sugiere la incorporación de idioma Inglés con carácter de obligatorio. Se deja abierta la posibilidad de incorporación de otra lengua de manera optativa (si así lo consideran las comisiones asesoras) en función de variantes como el perfil de egreso, los convenios y acuerdos establecidos por la unidad académica, las demandas del campo profesional, etc.

Para las carreras no comprendidas en el artículo 43 de la Ley Nacional de Educación Superior, se sugiere la incorporación de una lengua extranjera obligatoria a elección y otra optativa (si así lo consideran las comisiones asesoras) en función de variantes como el perfil de egreso, los convenios y acuerdos establecidos por la unidad académica, las demandas del campo profesional, etc.

En todos los casos es conveniente trabajar las cuatro macro-habilidades en la enseñanza de la lengua extranjera (producción oral y escrita; comprensión oral y escrita). También se promueve el trabajo con lengua general y de especialidad desde el inicio del desarrollo de la propuesta.

En lo que se refiere a la organización de los contenidos, se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

El contexto académico particular, sus características, restricciones y requerimientos institucionales, las necesidades disciplinares presentes y profesionales futuras de los estudiantes, los objetivos formulados, la importancia de la contextualización en la realización de las tareas y la pertinencia, relevancia y actualización de los temas.

El diseño de materiales y la selección de metodologías favorecedoras del desarrollo de aprendizajes que les permitan a los estudiantes utilizar conocimientos lingüísticos disciplinares y profesionales desde un nivel elemental de competencia lingüística, tanto en lo que se refiere a lo formal, lo conceptual y lo procedimental, en la realización de tareas significativas para el ámbito de su desempeño profesional.

Por último, se señala que es posible incorporar a la propuesta de enseñanza de la lengua extranjera actividades en entornos virtuales de aprendizaje, siempre y cuando se garantice una carga horaria de presencialidad que permita trabajar aspectos como la expresión y la comprensión oral.

En lo relativo a la reglamentación y en función de los encuentros realizados la comisión técnica advierte que existe una variedad de carreras. En función de sus

perfiles de egreso, de sus objetos de estudio y de la formación profesional que ofrecen se puede establecer la siguiente clasificación:

1) Carreras comprendidas en el artículo 43 de la LES (Ley de Educación Superior)

2) Carreras no comprendidas en el artículo 43 de la LES

2.1) Carreras que no tienen como objeto de formación profesional una lengua extranjera

2.2) Carreras que tienen como objeto de formación profesional una lengua extranjera.

Esta clasificación es operativa para establecer criterios diferenciales para reglamentar la inclusión de las lenguas extranjeras en el diseño. A continuación, se enumeran algunas variables que deben ser tenidas en cuenta en el momento de establecer la reglamentación del o de los espacios curriculares correspondientes a la formación en lenguas extranjeras:

1) *Trayecto o campo de la formación en el que se incluye el aprendizaje de la LE*: por ejemplo, el campo de la formación general.

2) *Niveles de competencia de egreso*: en relación con el tipo de carrera tal como ha sido definido anteriormente y, fundamentalmente, con los perfiles de egreso de la carrera y los espacios de actuación profesional concretos.

3) *Elección y tipo de lengua*: Tal como se ha indicado en el lineamiento, las carreras comprendidas en el artículo 43 de la LES tienen como estándar el inglés. Las demás carreras pueden elegir otra LE. Dicha elección puede estar sujeta a diversas variables entre las que se pueden mencionar: a) las tradiciones disciplinares de las carreras; b) los acuerdos o convenios que posee la UA (Unidad Académica) y que posibilitan instancias de movilidad o dobles titulaciones; c) el campo laboral de los egresados que en ocasiones solicita el dominio de una LE específica; d) el predominio de una LE en lo que atañe a la producción y circulación del conocimiento disciplinar actualizado. Los lineamientos proponen una orientación hacia la lengua para propósitos específicos – académicos – orientada por familias de disciplinas.

En el caso de las carreras que poseen la LE como objeto de estudio y en función de las diversas orientaciones de algunas carreras (por ejemplo, las licenciaturas) es posible trabajar en la segunda LE un tipo de lengua orientada hacia propósitos no académicos (literaria, periodística, etc.), en articulación con el/los tipo/s de lengua abordados en la formación.

4) *Carga horaria*: De acuerdo con estándares internacionales se estipula que para alcanzar un nivel B1 enriquecido se requiere aproximadamente una carga

horaria de entre 350 y 380 hs. Se toma como nivel de partida el principiante, es decir, el de un sujeto que no tiene ningún conocimiento previo.

5) *Formato de los cursos*: Se sugiere que esta carga horaria se articule en espacios curriculares de carácter cuatrimestral. La elección de este formato se debe a las siguientes razones: a) es más fácil de compatibilizar con los horarios de otros espacios curriculares en un diseño global; b) permite cerrar el proceso de enseñanza aprendizaje en periodos cortos.

6) *Distribución en el currículum*: La comisión técnica sugiere comenzar la enseñanza de la lengua extranjera en las carreras que no la poseen como objeto de formación a partir del primer cuatrimestre del segundo año. Las razones para esta elección son las siguientes: a) por una parte, si se tienen en cuenta fenómenos como el desgranamiento que se produce de primero a segundo año o la reorientación vocacional de los estudiantes, el segundo año cuenta ya con una matrícula a la que podría llamarse más “firme”; b) por otra, el inicio en este momento posibilitaría además alcanzar el nivel necesario como para participar en instancias de movilidad antes de finalizar la carrera (en el caso de que se trate de carreras de cuatro años o más). Esta sugerencia atiende a estudiantes principiantes que aspiran al nivel B1.

7) *Modalidad de enseñanza aprendizaje*: Se plantea una modalidad presencial con complemento virtual, de acuerdo con la siguiente proporción: 60% presencial/ 40 % virtual. Por ejemplo, en un formato cuatrimestral pueden plantearse cuatro horas presenciales y dos horas virtuales o cinco presenciales y una virtual.

8) *Régimen de asistencia de los espacios curriculares de LE*: La comisión técnica entiende que se trata de una incorporación curricular de la LE. Se sugiere entonces un régimen de cursado obligatorio; ya que es solo mediante el contacto con y la exposición a la lengua que se garantiza su aprendizaje.

9) *Determinación de los cursos o recorte del universo de estudiantes*: Todos los estudiantes se someten a un diagnóstico mediante el cual se realiza un despistaje para conformar grupos de trabajo del siguiente modo: a) sujetos cursantes y b) sujetos no cursantes. Los sujetos que se identifican como principiantes deben cursar; aquellos que tienen conocimientos previos están eximidos del cursado pero deben rendir las evaluaciones periódicas y final para acreditar el espacio curricular.

10) *Sistema de evaluación*: La evaluación sigue las pautas planteadas en la ordenanza 108/2010 CS. La evaluación se realiza mediante trabajos prácticos escritos y orales, un examen parcial y un examen final escrito y oral donde se evalúan todas las competencias y el lenguaje de especialidad.

11) *Régimen de correlatividades*: Los espacios curriculares de LE son correlativos entre sí. Cada plan de estudios deberá especificar la función que la aprobación del espacio curricular LE desempeña en las instancias de promoción del estudiante en la carrera.

Síntesis final

Para concluir, señalamos que no hemos podido encontrar documentos normativos referidos a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior. Entendemos que en la actualidad hay avances en el seno de ANFHE en lo que se refiere a la determinación de lineamientos para las carreras de los profesorado en lenguas extranjeras por una parte y, por otra, una preocupación del CIN en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior universitario. Dicha inquietud se ha formalizado mediante la realización del taller “La cuestión del idioma en la internacionalización de la educación superior”, (Buenos Aires el 7 de junio del 2015) y la reunión convocada por el CIN el martes 03/ 11/ 2015, en la que sesionaron de manera conjunta las comisiones de Asuntos Académicos y la de Asuntos Internacionales, realizada en la sede Buenos Aires de la Universidad Nacional de Luján. Ambas instancias prevén la realización de una encuesta sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad pública con el fin de poder partir de un estado de situación para el posterior diseño de acciones concretas.

En este contexto, creemos que la elaboración de estos lineamientos constituye un aporte inherente a la incorporación de las lenguas extranjeras en el currículum universitario a partir de demandas concretas de la Universidad Nacional de Cuyo.

Si se realiza un análisis acerca de la enseñanza de la LE en la propia universidad, consideramos que la propuesta actual constituye una instancia superadora. Sin embargo, somos conscientes de que la valoración final de su impacto solo podrá realizarse una vez que la mencionada propuesta sea implementada.

Referencias bibliográficas

Acosta, Silvia Patricia María; Rena de Kahn, Mirta; Zonana, Víctor Gustavo; Ortiz, Alba (2014). “Medicina + inglés lengua extranjera: maridaje curricular”. En: Puccio, Diana; Ghia, Elsa. Las lenguas extranjeras y los desafíos en la internacionalización de la educación. Santa Fé, Universidad Nacional del Litoral, pp. 42-50.

ALTE (2005) Directrices de Alte para los creadores de reactivos. Madrid, IC.

Instituto Cervantes (2002) Marco Común de Referencia Europeo: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, IC.

Bazerman, Charles (1988). Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of Experimental Article in Science. Wisconsin, The University of Wisconsin Press.

Bein, Roberto (2012) La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993. Tesis presentada en la Universität Wein.

Bosio, I. V.; Castel, V y otros (Eds.) (2012) Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/ SAL.

Byram, Michael (1995) “Acquiring intercultural competence: A Review of Learning Theories”. En: Sercu, L. (Ed.) Intercultural Competence Vol 1: The Secondary School. Aalborg, Aalborg University Press.

Masello, Laura (2012) “Centros de Lenguas universitarios: un diseño institucional entre lo disciplinario, lo contextual y lo autónomo”. En: Masello, Laura (Dir.) Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad. Montevideo, UDELAR, pp. 58-64.

Narvaja de Arnoux, Elvira; Bein, Roberto (2015) “Hacia una historización de las políticas en la enseñanza de lenguas”. En: Narvaja de Arnoux, Elvira; Bein, Roberto. Políticas lingüísticas y enseñanza de las lenguas. Buenos Aires, Biblos, pp. 13-50.

Parodi, Giovanni (2005) “Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística”, Boletín de Lingüística, 23: 62-88.

Varela, Lía (2008) “Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?”, en Piñón, F. (dir.): Indicadores culturales 2007, Buenos Aires, EDUNTREF.

Identificación de los géneros discursivos en inglés en Ingeniería Química y Licenciatura en Química en la UNC: implicancias en el diseño curricular de cursos de IFE

BUSO, NATALIA Y LÓPEZ, LUCIANA

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina

Resumen

En los últimos años, una temática que concita especial interés en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior es la identificación y análisis de los géneros académicos y profesionales que circulan en una determinada esfera disciplinar. En nuestra labor de docentes de lectocomprensión del inglés al español en el ámbito universitario, observamos diariamente las dificultades con las que se enfrentan nuestros estudiantes al momento de la lectura de textos académicos y profesionales de diversos grados de especialización en una lengua extranjera. Siguiendo a autores como Bhatia (1993) y Hyland (2002), entendemos que conocer previamente cuáles son los textos representativos de un campo disciplinar y/o profesional dado es un requisito fundamental para la enseñanza eficaz de la lectocomprensión, para de este modo poder elaborar propuestas curriculares como así también diseñar materiales didácticos que reflejen un entendimiento cabal de las necesidades actuales y futuras de los estudiantes. En virtud de lo expresado, se torna evidente la importancia de realizar estudios de carácter descriptivo y exploratorio de los géneros discursivos que vehiculan el conocimiento especializado en el contexto universitario, a los fines de familiarizar a los estudiantes con el repertorio de géneros que emplea la comunidad académico-científica en su conjunto y el área disciplinar en cuestión a la que aspiran integrar.

Este trabajo tiene como objetivos centrales informar el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva del inglés con fines específicos y aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las carreras de Ingeniería Química y Licenciatura en Química en la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, se hará referencia al marco teórico en que se inscribe este estudio basado en conceptos provenientes de la lectura en el nivel superior, la lingüística textual de corte germánico y el análisis del género. En segundo término, se realizará un relevamiento de los textos en inglés que se incluyen en la bibliografía de las asignaturas de las carreras arriba mencionadas; se establecerán los géneros discursivos prototípicos; y se llevará a cabo una caracterización de los mismos según el enfoque teórico

adoptado. Finalmente, se identificarán similitudes y diferencias en base a los géneros relevados en una y otra propuesta académica. Creemos que estudios de esta índole pueden aportar datos valiosos para el diseño curricular de cursos de grado de comprensión lectora en inglés además de informar la práctica áulica y el diseño de materiales en los campos disciplinares explorados en esta investigación.

Palabras clave: lectura en el nivel superior / inglés con fines específicos / géneros discursivos / Química / diseño curricular

Introducción

Una temática de especial interés en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior es la identificación y descripción de los géneros discursivos prototípicos de un determinado campo disciplinar. Como docentes de lectura comprensiva en inglés en el ámbito universitario, observamos cotidianamente los desafíos que enfrentan nuestros estudiantes al momento de la lectura de textos académicos y profesionales de distintos grados de especialización en esta lengua extranjera. Entendemos que conocer previamente cuáles son los textos representativos de una esfera de especialidad es un requisito central para enseñar lectocomprensión de manera eficaz (Bhatia, 1993 y Hyland, 2002). Consideramos que solo de este modo es posible elaborar propuestas curriculares y diseñar materiales didácticos que evidencien un entendimiento acabado de las necesidades actuales y futuras de los estudiantes.

El presente trabajo, enmarcado dentro de un proyecto de investigación con aval de SECyT titulado "Hacia una tipología de géneros académicos en lengua extranjera en el ámbito de la UNC", pretende informar el diseño curricular de cursos de lectocomprensión de inglés con fines específicos (IFE) y contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las carreras de Ingeniería Química y Licenciatura en Química en la Universidad Nacional de Córdoba.

Marco teórico

Este trabajo se sustenta en nociones provenientes de tres vertientes teóricas: la lectura en el nivel superior, la lingüística textual germánica y el análisis del género.

Desde la Didáctica de la Lengua Extranjera, Dorronzoro y Klett (2006) entienden la lectura en un idioma extranjero en el ámbito universitario como un proceso de construcción de conocimientos llevado a cabo por un lector, el estudiante, que es miembro de una comunidad disciplinar en base a un texto escrito en otra lengua con la finalidad de construir saberes dentro de una esfera determinada. Así, el rol que se le asigna a la lectura en la universidad es primordialmente el de propiciar la adquisición y construcción de conocimientos dentro de un campo del conocimiento dado, es decir, *lectura para aprender* (Dorronzoro y Klett, 2006).

Resulta imprescindible en este punto adoptar una definición operativa de texto de especialidad. Desde la Lingüística Textual de base germánica, Ciapuscio (2003) define a los *textos especializados* como:

productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas (30).

Para la caracterización de los ejemplares textuales relevados en la bibliografía en inglés incluida en las carreras objeto de este estudio y en consonancia con el concepto de texto de especialidad suscripto, se recurrirá a una tipología de análisis textual de múltiples niveles propuesta por Ciapuscio y Kuguel (2002). Este modelo parte del supuesto que el saber sobre clases textuales se origina a partir de ordenamientos multidimensionales de representaciones prototípicas en distintos niveles: situacional, funcional, semántico y formal. Estos niveles o módulos se vinculan y condicionan de manera recíproca.

Es sabido que en el ámbito universitario cada disciplina posee un repertorio característico de géneros académicos y profesionales. Es necesario entonces adherir a una concepción de género discursivo. Desde la Lingüística Aplicada Anglosajona y dentro del Inglés con Fines Específicos, Swales (1990) concibe a los *géneros discursivos* como:

Eventos comunicativos cuyos participantes comparten algunos propósitos. Estos son reconocidos por los expertos de la comunidad discursiva y, en consecuencia, constituyen la base fundacional del género (58). (Traducción propia)

Por su parte, Bhatia (1993, 2004), que coincide con los aspectos centrales de la definición de género de Swales, añade los factores psicolingüísticos a su

propuesta ya que sostiene que estos revelan la estructura cognitiva de los géneros y las estrategias retóricas utilizadas por los autores.

Relevamiento de la bibliografía en inglés

En una primera etapa del estudio se relevaron los textos en inglés incorporados en la bibliografía de los programas de las asignaturas obligatorias

de las carreras de Ingeniería Química (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales) y Licenciatura en Química (Facultad de Ciencias Químicas). Se accedió a todas las propuestas programáticas de manera digital por encontrarse disponibles en las páginas oficiales de estas facultades. Luego, se diseñó una tabla *ad hoc* para cada carrera donde se registraron las distintas asignaturas agrupadas por año de cursado, la inclusión o no de bibliografía en inglés y el listado de los ejemplares textuales en dicho idioma en el orden en que aparecen en los respectivos programas.

Determinación de los géneros discursivos predominantes

A partir de los datos recolectados en la exploración bibliográfica realizada por carrera, se establecieron los géneros discursivos más frecuentes en inglés en una y otra oferta académica. En la carrera de Ingeniería Química predominan los géneros libro de texto universitario, normas y artículo de investigación científica; mientras que en la carrera de Licenciatura en Química prevalecen el libro de texto universitario y el artículo de investigación científica.

Caracterización de los géneros discursivos más frecuentes

Una vez identificados los géneros más frecuentes en ambas carreras, se procedió a su caracterización utilizando como instrumento de análisis la tipología textual multinivel antes mencionada. Para la selección de los ejemplares textuales a analizar como representativos de los géneros relevados se emplearon los criterios de frecuencia, relevancia y accesibilidad. En relación al primer criterio, se eligieron obras que, al menos, aparecieran mencionadas dos veces en la

bibliografía. Para establecer la relevancia de los textos se apeló a un informante especialista y a un bibliotecario especializado. En cuanto a la accesibilidad, se trabajó con textos disponibles en formato digital. Debido a la extensión fijada para el presente trabajo, se eligió de, entre todos los géneros caracterizados, presentar a modo meramente ilustrativo la descripción de un género discursivo por carrera.

Ingeniería Química

Libro de texto universitario

Uno de los géneros discursivos de circulación más frecuente en el ámbito universitario es el libro de texto por constituir una de las fuentes principales para la adquisición de conceptos, metodologías, normas y valores de los distintos campos disciplinares (Cubo de Severino, 2007; Hyland, 1999 y Parodi, 2010).

Como representante de los libros de texto universitarios, se optó por describir a *Organic Chemistry* escrito por Solomons, Fryhle y Snyder, dado que este forma parte de la bibliografía obligatoria de la asignatura troncal Química Orgánica II.

Nivel situacional: Este texto representa una instancia de *comunicación interna* a la disciplina debido a que está dirigido a un público restringido, los estudiantes universitarios del campo de la Química, quienes pueden ser considerados semiespecialistas o aprendices de especialistas (Ciapuscio y Kuguel, 2002). Los productores textuales son dos especialistas con una vasta trayectoria en la disciplina. Se puede afirmar entonces que se establece una relación *asimétrica* entre los interlocutores.

Nivel funcional: En este libro de texto predomina con claridad la *función informativa* ya que su lectura posibilita adquirir y ampliar conocimientos sobre la disciplina. Este propósito informativo se advierte en la predominancia de secuencias expositivo-explicativas. Además, en el texto se evidencia una manifiesta intención didáctica, por ejemplo en la inclusión al inicio de cada capítulo de los objetivos a ser alcanzados, la marcada presencia de tablas, gráficos e imágenes, la incorporación de un resumen de conceptos fundamentales o de un mapa conceptual al final de los capítulos y de un glosario de términos propios de la disciplina. Dada la incorporación de una variedad de ejercicios y problemas, se puede apreciar que *Organic Chemistry* persigue la función subsidiaria de *dirigir*.

Nivel de contenido semántico: El tema del texto queda expresado en el título del mismo, *Organic Chemistry* (Química Orgánica). En cuanto a la originalidad de los contenidos, este libro constituye una forma textual *derivada* al tomar como fuente de información textual a textos primarios. Este texto adopta una manifiesta perspectiva *didáctica*, que se evidencia en la importante presencia de recursos gráficos (paratexto icónico) y en la explotación de distintos elementos paratextuales verbales (nota dirigida a los estudiantes, glosario, índice, entre otros). En relación a la trama textual, se observan *partes estandarizadas* tales como la división en capítulos y secciones con subtítulos temáticos.

Nivel formal: Dada su perspectiva didáctica, este libro de texto recurre profusamente a los procedimientos discursivos de la definición, la explicación y la ejemplificación. Además, se observa un uso marcado de la voz pasiva (rasgo prototípico del discurso científico). En el plano léxico, la terminología presentada es sometida a distintos recursos de tratamiento: definición, reformulación y expansión. En consonancia con el propósito didáctico, se advierte una fuerte presencia de elementos paratextuales tales como imágenes, tablas, gráficos y fórmulas químicas.

Licenciatura en Química

Artículo de investigación científica

El artículo de investigación científica es otro de los géneros que surgen en la exploración programática. Su inclusión en la bibliografía de las diversas asignaturas se puede atribuir a que es un género que vehicula el conocimiento más reciente en las distintas áreas disciplinares. El objetivo primordial de esta clase textual es la difusión y construcción de saberes (Cubo de Severino, 2007).

Se eligió caracterizar el artículo de investigación científica titulado *Sensitized non-coherent photon upconversion by intramolecular triplet-triplet annihilation in a diphenylanthracene pendant polymer* que apareció el año pasado en la revista especializada *Chemical Physics Letters*. Esta publicación científica integra la bibliografía de la asignatura Química Física Ambiental.

Nivel situacional: El artículo analizado forma parte de la publicación arbitrada *Chemical Physics Letters* de circulación entre especialistas. Por ende, constituye una instancia de *comunicación interna* a la disciplina entre un grupo

numeroso de personas. El texto supone una relación *simétrica* entre los participantes en tanto que los cuatro destinadores como a su vez los destinatarios son expertos en el área disciplinar.

Nivel funcional: En este texto se cumplen dos funciones comunicativas básicas. La función comunicativa predominante es la de *informar* dado que este género tiene como propósito central presentar los resultados de una investigación a la comunidad científica. Se identifica la función subsidiaria de *dirigir* debido a que los autores del artículo persiguen además el objetivo de lograr la aceptación y validación de los resultados del estudio en cuestión por parte de la comunidad de pares. En relación con lo anterior, se explotan las secuencias expositivas, narrativas y descriptivas (función informar) y argumentativas (función dirigir).

Nivel de contenido semántico: La temática del artículo es la conversión ascendente de fotones sensibilizados no coherentes y se encuentra explicitada en el título bajo la forma de una construcción nominal extensa especializada (Adelstein y Kuguel, 2005). En cuanto a la originalidad de sus contenidos, este ejemplar textual representa una forma *primaria* por el hecho de exponer resultados noveles a la comunidad académico-científica. Responde a la *estructura canónica* propia de este género en las ciencias experimentales: Introducción, Experimentación (Materiales y Métodos), Resultados y Discusión y Conclusiones. La perspectiva temática adoptada es teórica dado que se persigue el objetivo de expandir el saber sobre la temática planteada, es decir, “lograr conocimiento nuevo, que modifique el estado de conocimientos previos” (Ciapuscio y Kuguel, 2002: 47).

Nivel Formal: A nivel de superficie textual, en este artículo se observa el empleo de diferentes recursos sintácticos cuyo objetivo es generar un efecto de objetividad tales como el uso de formas pasivas y la utilización de sintagmas nominales no humanos en posición de sujeto sintáctico. Además es posible identificar la presencia de numerosos sintagmas nominales extensos especializados. El artículo exhibe una densidad terminológica alta y las unidades léxicas especializadas reciben muy escaso tratamiento. En relación a los elementos paratextuales, el texto está organizado en apartados que reciben títulos funcionales (paratexto verbal), es decir, adelantan la función del segmento que encabezan. En las secciones Experimentación y Resultados y Discusiones se recurre a la incorporación de tablas, gráficos y fórmulas (paratexto icónico), lo que permite la condensación de gran cantidad de información en poco espacio y plasmar resultados de pruebas empíricas.

Similitudes y diferencias en los géneros relevados en las carreras de Ingeniería Química y Licenciatura en Química

Una primera semejanza que se pudo establecer es que ambas propuestas académicas exhiben en su bibliografía géneros discursivos en común: libros de texto universitarios y artículos de investigación científica. Otra similitud detectada es que tanto en Ingeniería Química como en Licenciatura en Química se incluyen géneros cuyos destinatarios previstos originalmente son especialistas y no estudiantes universitarios de grado, tales como el artículo de investigación y las normas. Asimismo, se advirtieron algunas diferencias con respecto a los géneros empleados en estas dos carreras. En primer lugar, se apreció una mayor presencia de bibliografía en inglés en la carrera de Licenciatura en Química. En segundo término, en Ingeniería Química se observaron géneros profesionales de carácter regulatorio, como ser normas de estandarización y códigos reglamentarios.

Conclusiones

El relevamiento de los programas de Ingeniería Química y de Licenciatura en Química permitió determinar que la mayoría de las asignaturas de ambas carreras contemplan bibliografía en inglés.

La determinación de los géneros discursivos predominantes en las dos carreras y la caracterización de los mismos han arrojado datos que consideramos pueden resultar valiosos para el diseño curricular de cursos de lectura comprensiva en inglés en el campo de la Química, como así también informar la práctica áulica y el diseño de materiales en esta esfera disciplinar. En base a la información recabada, sugerimos una revisión y una ampliación de los géneros discursivos incluidos en los materiales de lectocomprensión en inglés en el dominio de la Química en la Universidad Nacional de Córdoba. Creemos importante que se aborde una mayor diversidad de géneros profesionales, como por ejemplo géneros de tipo instructivo característicos de este campo disciplinar.

Para concluir, coincidimos con Luzón (2005) en que, un currículum de un curso de IFE que adopte al género discursivo como eje organizador tiene necesariamente que partir de la identificación y descripción de los diversos géneros que los estudiantes deberán leer y escribir en su formación académica y posterior desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2005). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bhatia, V. (1993). *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Londres: Continuum.

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA. Universitat Pompeu Fabra.

Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T.

Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp.37-73). Salamanca: Ediciones Almar.

Cubo de Severino, L. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.

Dorronzoro, M.I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R.; Sibaldi, N. y Klett, E. (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT. 57-72.

Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*. 18 (1), 3-26.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.

Luzón, M. J. (2005). Aplicación del concepto de “colonia de géneros” a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. *Ibérica*. 10, 133-144.

Parodi, G. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish* (pp. 634-651). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corpus de textos analizados

Solomons, G.; Fryhle, C. y Snyder, S. (2014). *Organic Chemistry*. United States of America: Wiley & Sons.

Tilley, A.; Robotham, B.; Steer, R. y Ghiggino, K. (2015). Sensitized non-coherent photon upconversion by intramolecular triplet-triplet annihilation in a diphenylanthracene pendant polymer. *Chemical Physics Letter*. 618, 198-202.

Vocabulario y lectura comprensiva: Un dueto exitoso

ESQUERRÉ, ANALÍA

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, República Argentina

Resumen

El presente trabajo está centrado en la relación entre vocabulario y lectura comprensiva en los cursos de lecto comprensión para estudiantes universitarios con escasos conocimientos del idioma, sin hacer uso del mismo para la comunicación oral o escrita. Se tendrá en cuenta la estrecha relación entre vocabulario, imprescindible para la comprensión, y la lectura, necesaria para la adquisición de vocabulario. Se reflexionará sobre el complejo proceso de adquisición de vocabulario, la conformación del lexicón mental, y se analizará la importancia de recurrir a distintas estrategias de presentación de nuevos vocablos para una mejor adquisición de los mismos, lo cual redundará, a su vez, en una mejor comprensión lectora.

Palabras clave: vocabulario / comprensión / lexicón mental / proceso

1. Introducción

El presente trabajo surge de mi rol como docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento en cursos de lecto comprensión destinados a estudiantes de diferentes carreras. También como participante del proyecto de investigación en la misma universidad, titulado: “La lectura de géneros disciplinares en la universidad: una propuesta de selección, progresión y clasificación de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras”, que se propone, entre otros objetivos: “4.1.2. Contribuir al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del enfoque de la lectocomprensión mediante la elaboración de propuestas didácticas que solucionen problemas particulares de los estudiantes de la UNGS” y “4.1.3. Realizar aportes al estudio de la adquisición del lenguaje en L2 a partir de la transferencia de estrategias y conocimientos en L1.”

Como una manera de ayudar a los estudiantes en el proceso de lectura comprensiva, nos focalizamos en la inequívoca relación entre lectura comprensiva y vocabulario, tal como lo explica Eskey (2005:567):

The relationship between reading and knowledge of vocabulary is well documented and reciprocal. It is now well understood that the best (some would argue) the only way to acquire the extensive vocabulary required for reading widely in a second language is reading itself, and it is equally well understood that a prerequisite for such reading is an extensive vocabulary – a classic chicken and egg situation.

2. Adquisición de vocabulario

Por su parte, Grabe (2009:266), luego de recurrir a estudios lingüísticos realizados sobre el tema, afirma: “For our purposes, it is fairly safe to claim that a strong and reliable relationship exists between vocabulary and reading comprehension.”

Como corolario de esta afirmación surge la necesidad de describir qué implica saber una palabra. Grabe (2009) resume que, en lo concerniente a la lectura, saber una palabra involucra lo siguiente:

- 1.- ortografía
- 2.- morfología
- 3.- categoría sintáctica
- 4.- pronunciación
- 5.- significado
- 6.- colocaciones
- 7.- asociación de significado (hipónimos, sinónimos, antónimos)
- 8.- usos específicos (técnico – general)
- 9.- registro (poder, cortesía, formalidad, dialecto)

Es importante aclarar que toda esta información no se adquiere con el primer acercamiento a la palabra, sino que se desarrolla, y se incrementa con sucesivos y recurrentes encuentros con la misma. A su vez, dicha repetición intensifica nuestro conocimiento de la misma y, por ende, la fluidez en su reconocimiento para, finalmente, lograr el acceso automático durante el proceso de lectura (Grabe, 2009). Asimismo, no todos estos aspectos son igualmente relevantes para nuestros fines de lectura comprensiva.

Por nuestra parte, coincidimos con Read (2004, citado en Grabe, 2009) que la investigación relacionada con estas dimensiones en la adquisición de vocabulario dentro del área de la lingüística aplicada es escasa. En lo concerniente a nuestro trabajo diario, nos preocupa cómo colaborar en dicho proceso, y qué estrategias emplear para asegurar una correcta y completa adquisición del vocabulario, que contribuya a una lectura más precisa y fluida.

Para facilitar la lectura comprensiva, no sólo es importante el conocimiento de cada palabra, sino la cantidad de palabras en nuestro lexicón. Según Nation (2006, citado en Grabe, 2009), se requiere el conocimiento del 95% de los vocablos que aparecen en el texto para poder leerlo con ayuda de un instructor. En otras palabras, es imperiosa la necesidad de adquirir vocabulario para facilitar la lectura.

The logic of word coverage reinforces the more general message that an L2 student will need to develop a very large receptive vocabulary knowledge base to become an independent reader. It is also worth pointing out that the relatively small size of an L2 student's vocabulary does not prevent that student from building word knowledge by reading, though it is harder to learn words from context incidentally when words in the immediate context are also unknown." (Nation, 2001; Pulido, 2009, citados en Grabe, 2009).

3. Estrategias de aprendizaje

Es innegable el aprendizaje de vocablos de manera incidental a través de la exposición a los mismos por medios orales o escritos. En realidad, la adquisición del vocabulario para la lectura comprensiva implica una suma de procesos: inferir el significado de una palabra por medio del contexto y adquirir nuevos vocablos a través de la lectura, aprender el vocablo como resultado de la instrucción consciente, desarrollar estrategias que faciliten la adquisición de vocabulario, desarrollar la habilidad de reconocer palabras con fluidez, alentar el interés por el conocimiento. Dado nuestro rol en el aula, nos focalizaremos en el aprendizaje explícito como resultado de la instrucción y nuestro rol docente en dicho proceso.

Según diversos estudios de investigación citados en Grabe (2009), éstas serían las estrategias que favorecen la adquisición de vocabulario por medio de la instrucción:

1.- Realizar un mapa conceptual: agrupar palabras según el significado del texto mediante una palabra seleccionada a la que se agregan familias de palabras en un gráfico.

2.- Desarrollar mapas de definición de conceptos: trabajar sobre el significado de las palabras, palabras asociadas y ejemplos.

3.- Utilizar glosarios de los textos: aportan una definición breve y colaboran con la comprensión.

4.- Aprender palabras como actividad de pre-lectura.

5.- Experimentar encuentros recurrentes con el vocabulario a aprender. Esto se puede lograr por medio de variadas actividades, tales como, unir, agrupar, clasificar, conectar, ejemplificar, que permiten manipular los vocablos, y utilizarlos en diferentes contextos.

6.- Desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo, por ejemplo, usar diccionarios, utilizar listas de palabras asociándolas de a pares, o con su equivalente en L1, emplear tarjetas, reglas mnemotécnicas, analogías, recurrir al uso de prefijos y sufijos para inferir el significado, etc.

7.- Fomentar el interés por aprender nuevas palabras: “Students need to become collectors of words; that is, they need to attend to new words they encounter, either by listing words that are interesting or difficult, or by noting possible connections between new words and known words, or by trying to use new words in some interesting way.” (Grabe, 2009:279).

Resumiendo, el proceso de adquisición de vocabulario es largo, y debe incluir enseñanza directa por parte del docente/instructor, estrategias de aprendizaje y motivación para adquirir nuevos vocablos por parte del alumno, y extensa lectura comprensiva incluyendo inferencia de vocablos a través del contexto, y un contexto de aprendizaje lexicalmente rico (Grabe, 2009).

4. Implicancias cognitivas

En nuestro contexto, el objetivo es la adquisición de vocabulario pasivo que facilite la lectura comprensiva. Es interesante mencionar los factores que fomentan dicha adquisición:

- Si la palabra tiene un significado de fácil comprensión.
- Si la palabra se puede asociar a otras semánticamente.

- Si es posible presentar el vocabulario en diferentes sesiones, y reciclarlo en sesiones posteriores.
 - Si la palabra tiene connotaciones afectivas o emocionales para el estudiante.
- (Ur, 1996).

Por su parte, Cook (2008) se refiere a la relación entre las palabras en L1 y L2, y cómo se almacenan en el lexicón mental. Hay diferentes teorías al respecto:

- 1.- Almacenamiento separado: los vocablos se guardan en compartimientos separados sin conexión entre ambos.
- 2.- Almacenamiento en L2 depende del almacenamiento en L1: si bien los vocablos se guardan en compartimientos separados, mantienen lazos entre ambos.
- 3.- Almacenamiento superpuesto: no todos los vocablos se comparten entre ambas lenguas.
- 4.- Almacenamiento único: los vocablos de ambas lenguas se guardan en un mismo compartimiento.

En nuestra opinión, esto trae consecuencias en nuestra manera de presentar y/o enseñar vocabulario, siendo la traducción a L1 un recurso válido en este proceso. Es dable aclarar que la traducción es sólo un recurso, que tiene sus falencias, y que debería ser usado en conjunto con otras estrategias, afrontando así un proceso de aprendizaje complejo, donde intervienen múltiples factores culturales, cognitivos, físicos y emocionales.

Por su parte, Swan (1997) afirma que el proceso de adquisición de vocabulario en L1 consiste en compartimentar la realidad de la manera que lo hace la comunidad en la que vive, lo cual se realizaría por medio de herramientas innatas. Asimismo, el proceso equivalente en L2 requiere la misma tarea de categorización pero contando con los conceptos ya formados en L1.

We may assume that wherever possible the beginning foreign learner tries to operate with simplified translation equivalences between lexical items ... In the learning of related languages, simplified equivalences work well for the development of a receptive competence, even though these equivalences will have to be modified by later learning. (Ringbom, 1986:154, cited in Swan, 1997:165)

Por el contrario, negar el uso de L1 implica categorizar nuevamente la realidad en L2, lo cual actúa en detrimento del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se sugiere hacer uso de L1 teniendo en cuenta la existencia de diferencias interlingüísticas, y los factores que pueden afectar el proceso de transferencia: la distancia que sienten los alumnos entre L1 y L2, sus personalidades, su educación y sus actitudes hacia la lengua y la cultura. Además, no se pueden menospreciar los riesgos inherentes a este proceso: palabras malinterpretadas, dificultad para captar todas las características de una palabra inmediatamente, uso de palabras en contextos inapropiados o en estilo inadecuado, existencia de falsos amigos, entre otros (Swan, 1997).

De igual modo, Jackendoff (2012:47) acepta el uso de traducción entre L1 y L2:

Someone in the audience always objects that you can't *fully* translate between language. Well, sure, it's often hard to convey all the delicate nuances of something you're translating, especially if it's literature or poetry. But for lots of practical purposes, even important ones like diplomacy, we take it for granted that translation works pretty well at preserving meaning. And that degree of approximation is enough to make my point.

Es innegable el hecho que cada cultura categoriza la realidad de diferentes maneras. Sin embargo, los seres humanos comparten la misma realidad, como así también los mismos procesos perceptivos y cognitivos, lo que permite la transferencia de conceptos de una lengua a otra, y por ende, la comunicación entre personas de distintas lenguas. A modo de ejemplo, se puede mencionar las partes del cuerpo humano. Si bien es común a todos los seres humanos, la manera de referirse a sus partes difiere según la lengua. Algunas lenguas carecen de un vocablo para referirse al “cuerpo”, mientras que otras no hacen referencia a partes tales como “boca” (*mouth*), “cara” (*face*), “pierna” (*leg*). En cambio, hacen uso de vocablos para referirse a partes más específicas tales como “labio superior” (*upper lip*). Incluso dentro de una misma comunidad de habla, se pueden notar discrepancia en cuanto al uso de ciertos términos para referirse a la misma parte del cuerpo (ej. “cabeza” vs. “cara”) (Riemer, 2010)

5. Conclusión

A través del presente trabajo, intentamos reflexionar sobre la simbiótica relación entre vocabulario y lectura comprensiva, como así también sobre los múltiples factores que intervienen en el proceso de adquisición de vocabulario. Esto conlleva la necesidad de implementar estrategias variadas, que tengan en cuenta los factores cognitivos, afectivos y culturales que intervienen en dicho proceso, y que permitan una adquisición de vocablos más eficiente y efectiva.

Referencias bibliográficas

Cook, Vivian (2008): *Second Language Learning and Language Teaching* (4ªed.), London, Hodder Education.

Ellis, Nick (1997): "Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning". En N. Schmitt & M. Mc Carthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, pp.199-227, Cambridge University Press.

Eskey, David: "Reading in a Second Language". En Hinkel, E. (2005) (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge.

Grabe, William (2009): *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*, New York, Cambridge University Press.

Jackendoff, Ray (2012): *A User's Guide to Thought and Meaning*, USA, Oxford University Press.

Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, New York, Cambridge University Press.

— — — (2005): "Teaching and Learning Vocabulary". En Hinkel, E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge.

— — — (2006): "How a large vocabulary is needed for reading and listening", *Canadian Modern Languages Review* 63, 59-82.

Pulido, Diana (2009): "Vocabulary processing and acquisition through reading: Evidence for the rich getting richer". En Z. H. Han & N. Anderson (eds.): *Second Language Reading: Research and Instruction*, Mahwah, NJ, L. Erlbaum.

Read, John (2004): "Research in Teaching Vocabulary", *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 146-61.

Ringbom, Hakan (1986): "Crosslinguistic influence and the foreign learning process". En E. Kellerman & M. Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York/Oxford, Pergamon.

Rierner, Nick (2010): *Introducing Semantics. Cambridge Introductions to Language and Linguistics*, USA, Cambridge University Press.

Swan, Michael (1997): "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use". En N. Schmitt & M. Mc Carthy (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, pp. 199-227, Cambridge University Press.

Ur, Penny (1996): *A Course in Language Teaching*, Edinburgh, Cambridge University Press.

Capítulo 4

El currículum de idiomas en la formación docente

La literatura en el profesorado en inglés: Formadores docentes y modelos curriculares

BASABE, ENRIQUE ALEJANDRO

Universidad Nacional de La Pampa, República Argentina

Resumen

Los abordajes de la enseñanza de la literatura suelen ser clasificados en tres modelos curriculares: el cultural, que aspira a transmitir el pensamiento de la cultura foco; el lingüístico, por el cual la literatura es usada para el desarrollo de la lengua; y el del crecimiento personal, que se centra en el placer derivado del acto de lectura. Somos, sin embargo, los formadores docentes quienes tomamos las decisiones curriculares y didácticas que definen qué literatura queremos para la formación docente en inglés. En este trabajo estudio el modelo que prioriza cada profesor en la cátedra *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa. Analicé para esto una serie de declaraciones de principios de los participantes, utilizando metodologías de codificación temática y de análisis narrativo. Los resultados me permiten aseverar que, aún de acuerdo en las ventajas de abrazar un modelo de crecimiento personal, otorgamos primacía, en distintos grados, a los modelos lingüístico y cultural.

Palabras clave: formación docente – literatura en inglés – modelos curriculares

Introducción

Hoy, la literatura no ocupa el rol central en la enseñanza de inglés como lengua extranjera que detentó en otros tiempos. A la vez, los profesores de literatura hemos pasado a constituir una pequeña pero persistente minoría en la formación docente en inglés, ámbito en el que van ganando terreno, por caso, la lingüística aplicada y las tecnologías de la información y la comunicación. Tenemos, no obstante, la responsabilidad de proyectar el futuro de los estudios literarios aplicados a la enseñanza de inglés. En este marco, presento aquí un análisis cualitativo de los modelos curriculares por los que optan los docentes de

la cátedra *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), y exploro las posibles articulaciones entre esos enfoques en pos de lograr una enseñanza de la literatura desafiante y crítica.

Marco conceptual

Tanto Carter y Long (1991) como estudios más recientes (Khatib, Rezaei, & Derakhshan, 2011; Van, 2009) han clasificado la enseñanza de la literatura en el área de inglés como lengua extranjera en tres modelos curriculares:

(a) el *modelo cultural*, a través del cual las obras literarias canónicas son presentadas a los estudiantes en su contexto histórico-social y estudiadas como muestras de los valores morales e ideológicos de la cultura foco,

(b) el *modelo lingüístico*, por el cual los textos literarios son utilizados como instrumentos para la enseñanza de los aspectos léxico-gramaticales de la lengua extranjera, y

(c) el *modelo de crecimiento personal*, cuyo objetivo principal reside en la motivación de la lectura mediante el establecimiento de relaciones entre los temas surgidos de las obras literarias y las experiencias personales de los lectores.

A su vez, las prácticas docentes parecieran ajustarse, en términos generales, a dichos modelos, sin que estas categorías lleguen a ser de plano mutuamente excluyentes.

En las últimas décadas, la formación docente en inglés, sin embargo, pareciera haber acompañado el desplazamiento de la literatura hacia sus fronteras lingüísticas y genéricas (Easthope, 2005; Robin, 1993). En el Profesorado en Inglés de la UNLPam, por ejemplo, varios textos literarios han sido reubicados en la órbita de los Estudios Culturales, con la creación de un espacio curricular propio, y se han suprimido las descripciones monolíticas de la literatura, tal como lo muestran las actuales denominaciones generales, no ya nacionales ni cronológicas, de las asignaturas dedicadas al estudio de lo literario. En teoría, el modelo cultural de la enseñanza de la literatura habría comenzado

así a perder su arraigo en las instituciones universitarias y la literatura a constituir un recurso más dentro las propuestas didácticas interculturales (e. g., Byram, 2003; Corbett, 2003).

Como apuntamos en otro texto (Ochoa Delarriva & Basabe, 2015-2016), en la formación docente prácticamente no hemos discutido la centralidad del modelo cultural, situación ya advertida por McRae (1991), quien abogó por un modelo en el que “el placer del texto preceda al imperialismo cultural” (p. 122). Sin embargo, siguen siendo las grandes narrativas literarias del acervo cultural humano en sus varias formas de ficción y no-ficción la fuente por excelencia para la motivación de la discusión del fenómeno humano. Así lo propusieron, incluso recientemente, Carr y Skinner (2008), para la profesionalización docente en particular, y Thorne (2016), para la educación superior en general.

Ahora bien, somos los profesores de literatura quienes tomamos las decisiones curriculares que definen qué literatura queremos para la formación docente en inglés. Con el advenimiento de la lingüística aplicada crítica (Luke & Dooley, 2011; Pennycook, 2006) y convencidos de que sólo un modelo personal permitiría a los estudiantes apropiarse por sí mismos de la experiencia de la lectura, concebimos para nuestro contexto de trabajo el proyecto de enseñanza e investigación *Literacidad crítica y literatura en la formación docente del profesorado en inglés* (Basabe & Germani, 2013). Mediante éste, aspirábamos a poner en práctica el uso de lo que Wallace (2002) denominó *inglés letrado*, ese “habla exploratoria en que los estudiantes se involucran crítica y constructivamente con las ideas del otro” (p. 106). Aun así, una intención común no necesariamente implicaba una uniformidad de fines y es por eso que decidí explorar los perfiles curriculares de los docentes de la cátedra contexto de aplicación del proyecto mencionado. En este trabajo intento entonces responder el interrogante acerca de qué modelo curricular prioriza cada profesor en la cátedra *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la UNLPam.

Método

Contexto

Literatura de Habla Inglesa II es el espacio curricular resultante de la fusión en 2009 de *Literatura Norteamericana del Siglo XX* y *Literatura de Habla Inglesa del Siglo XX*, a partir de la modificación del plan de estudios del Profesorado en Inglés (UNLPam, 2013). El curso se ofrece en el segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera y comprende el estudio de la producción literaria de los países de habla inglesa en el siglo XX. El profesorado en inglés es una de las carreras que pueden ser seguidas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam y cuenta con aproximadamente 150 estudiantes. La UNLPam, a la que concurren unos 8.000 estudiantes, es la única universidad de gestión pública con sede en la provincia de La Pampa.

Participantes

En 2014 la cátedra *Literatura de Habla Inglesa II* estaba compuesta por 3 profesores:

(a) el profesor a cargo de la asignatura (41), adjunto desde 1999, quien había regularizado su cargo en 2003. Era magister en Literatura Anglo-norteamericana y Estudios Culturales y doctorarse en Educación,

(b) la profesora colaboradora (50), docente del área de Fonética y Fonología pero también magister en Literatura Anglo-norteamericana, había sido auxiliar docente por más de 10 años en *Literatura Norteamericana del Siglo XX*, y

(c) la auxiliar docente (39), que había revistado en el nivel primario y cursado su carrera de grado como estudiante *libre* para, posteriormente, ingresar a la docencia universitaria en 2012 y comenzar sus estudios de posgrado en Literatura Anglo-norteamericana.

Los tres profesores eran habían obtenido sus títulos de grado como Profesores en Inglés en la universidad local y seguido estudios de posgrado en la misma orientación en una universidad cercana.

No pude garantizar anonimidad ni confidencialidad a los participantes debido a su escaso número y al reducido contexto de la investigación. Obtuve, no obstante, luego de la lectura de los resultados, el correspondiente consentimiento escrito de parte de éstos para la utilización y publicación de los datos.

Procedimiento

Recolección de datos

Seguro de la posición clave que ocupa el docente en una investigación cualitativa, diseñé una guía básica para la confección de declaraciones de principios que diera cuenta de nuestra “subjetividad situacional” (Peshkin, 1988, p. 18) o, en otros términos, de quiénes éramos con respecto a nuestro proyecto de enseñanza e investigación. A fin de generar una reflexión crítica sobre la práctica y el proceso de investigación y sobre nuestro rol en éste (Lichtman, 2013), la guía incluyó preguntas acerca de nuestras biografías de lectura y nuestra historia en relación con la enseñanza de la literatura. Las declaraciones fueron elaboradas individualmente por los tres participantes entre octubre de 2013 y febrero de 2014. Una de ellas fue escrita por mí, con lo que la recolección de datos siguió también los lineamientos de la metodología auto-etnográfica (Chang, 2008; Muncey, 2010).

Análisis de datos

En el estadio descriptivo del estudio, identifiqué, primeramente, frases *clave* y *patrones clave* que determinaran claramente los aspectos de la textualización del yo (Chanfrault-Duchet, 2000) priorizados por cada participante.

Posteriormente, codifiqué los datos siguiendo estrategias de análisis de contenidos (Gibbs, 2007), para lo cual utilicé categorías temáticas surgidas de la clasificación inicial de los modelos de enseñanza de la literatura antes mencionados: (a) el *modelo cultural*, (b) el modelo *lingüístico*, y (c) el modelo de *crecimiento personal*. En el estadio explicativo del trabajo procedí a crear, en base a cada declaración de principios, breves semblanzas narrativas de sus respectivas textualizaciones del yo, para lo que seguí pautas básicas derivadas de la metodología cualitativa (Bogdan & Biklen, 2003; Denzin & Lincoln, 2003). Todas las citas de la sección *Resultados* provienen de la declaración de principios de cada participante.

Resultados

En la declaración del profesor a cargo no es factible detectar frases clave relevantes. Sí, en cambio, existe un patrón básico en su textualización del yo: la elección del lenguaje como estrategia de empoderamiento social y laboral. Así, narró que, cuando niño, leía literatura “como una estrategia... para pertenecer al ‘grupo selecto’ de los ‘buenos alumnos’” o que, cuando post-adolescente, optó por seguir el profesorado en inglés y no en letras porque “la ‘cuestión social’ me llevó a estudiar algo más redituable.” De esto derive quizá su imposibilidad de haber desarrollado un gusto específico en sus lecturas literarias. Declaró al respecto que leía “cualquier cosa contemporánea.” Ya en su rol docente, afirmó, en relación a sus inicios como auxiliar docente en una cátedra de gramática inglesa, que “mi base es la lengua” e hizo hincapié en el rol secundario que cree que sus colegas atribuyen a la literatura en la enseñanza de inglés. Aseguró, por ejemplo, que “la ven menos especializada que a la lingüística” y que, según ellos, solo “*acompaña lingüística o culturalmente a las demás materias del profesorado.*” Explicó, por último, su posicionamiento dentro de un *modelo lingüístico y de crecimiento personal de la enseñanza de la literatura*, especificando, en primer lugar, que “me di cuenta de las dificultades que tenían mis estudiantes y pensé que debía cambiar mi materia a un curso de lectura de nivel avanzado,” para concluir de la siguiente manera:

traté de armar algo que contemplara el uso y manejo de la lengua, a la par de llevar a los estudiantes a poder ejercer su agencia y su rol docente con una conciencia lo más informada posible del mundo en que habitan.

También la profesora colaboradora demostró una tendencia manifiesta hacia un modelo de crecimiento personal de enseñanza de la literatura. Evidencia de su estrecho lazo personal con la literatura es la frase clave que se repite en su declaración: *disfrutar*. Manifestando que “leo disfrutando cada momento,” definió la lectura como “una forma de entretenimiento y relajación y disfrute del ocio” y estableció, además, que “disfruto mucho del análisis de las obras literarias.” Estas aseveraciones la ubican dentro de un marco conceptual que entiende a la lectura de textos literarios en función del goce estético que ésta genera. Sin embargo, la profesora declaró a la vez que sus lecturas pertenecían mayormente al ámbito de “la literatura femenina y post-colonial,” a causa de que se siente “identificada con sus problemáticas e interesada en ellas.” El énfasis en el placer íntimo e individual derivado de la lectura pareciera, en una lectura preliminar de los resultados, contradecirse con las temáticas que prioriza es su acercamiento a la literatura, ya que éstas enfatizan mayormente la violencia y la discriminación. Finalmente, a la hora de exponer su perspectiva con respeto a la enseñanza de la literatura en sí, la profesora abogó por “un acercamiento a la literatura en la que el estudiante desarrolle el gusto por la literatura, aprecie el uso particular del lenguaje, y la vea más cercana a su propia experiencia,” alocución que sintetiza sucintamente, como expresé anteriormente, su posicionamiento dentro de un *modelo personal de base lingüística*.

Por su parte, la auxiliar docente se ubicó firmemente en un *modelo cultural* de la enseñanza de la literatura. Da cuenta de ello la persistencia en su declaración de las frases clave *cultura* y *literatura*. Además de encuadrar sus lecturas en un código “realista,” aseveró, por ejemplo, que leía “porque enseñamos literatura,” “para ver si [las obras] pueden ser apropiadas para enseñar,” y “para ampliar nuestro repertorio literario.” Sobre su contacto con la literatura, explicó que “aprendí a leer sin conocimientos teóricos” y que sólo tardíamente “aprendí a interpretar la literatura a la luz de las teorías literarias.” Su aproximación a la literatura, que me permití catalogar como *escolar*, persistió en su posicionamiento con respecto a la enseñanza de la literatura en el contexto de la formación docente en inglés. Declaró, por ejemplo, que “la literatura favorece el desarrollo de valores humanos, posibilita establecer relaciones entre la ficción y la realidad de hechos históricos y conocer sobre las minorías y otras

culturas” y, entre los objetivos clave para su enseñanza, listó que deberíamos lograr “una lectura intensiva del texto, su análisis estructural, la caracterización de los personajes principales, simbolismos, recursos literarios.” En un fragmento de su texto, no obstante, la docente sugirió el valor de la literatura para que el lector pueda “enriquecerse con las experiencias de los personajes y relacionarlos con nuestras propias vidas,” lo que discursivamente la acerca a la ubicación del profesor a cargo y la profesora colaboradora dentro de un modelo de crecimiento personal de enseñanza de la literatura.

Discusión

Si bien se trató de un estudio postulados y no de prácticas, el análisis de las declaraciones de principios de los docentes en cuestión me permitió precisar una respuesta a mi pregunta de investigación: qué modelo curricular de enseñanza de la literatura prioriza cada profesor en la cátedra *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la UNLPam. El profesor a cargo y la profesora colaboradora se posicionaron en un modelo de crecimiento personal. Estas preferencias parecieran haber emergido, sin embargo, de disímiles representaciones de sus biografías de lectores: mientras que el profesor a cargo, basado en su propia experiencia de clase, planteó a la literatura como disparador para el empoderamiento social y personal; la profesora colaboradora lo hizo desde una lógica más intimista y fundada en el goce estético. Es factible sugerir que estas divergencias en torno a las aproximaciones a la literatura pueden haber estado fundadas en las diferencias sociales y de género entre ambos docentes. La auxiliar docente, por su parte, se ubicó en un modelo cultural y raramente contempló conexiones con los restantes modelos disponibles. Quizá deba recordarse aquí el tardío ingreso a la docencia universitaria de la profesora y su extensa experiencia laboral en ámbitos fuertemente escolarizados. Este primer hallazgo se halla en discrepancia con una de mis observaciones iniciales acerca de que los docentes universitarios aún validamos el modelo cultural para la enseñanza de la literatura, ya que dos profesores contemplamos las posibilidades de la literatura no ya solamente como fuente referencial de la cultura extranjera sino también como expresión de la experiencia humana toda.

Una articulación posible entre las posturas de los tres profesores surgió, no

obstante, del rol que otorgaron a la lengua en sus declaraciones de principios. Si bien, quizá sí debido a la persistencia del modelo cultural en la formación docente, ninguno se ubicó en un modelo lingüístico, todos ofrecieron sus reflexiones acerca de la centralidad de la lengua en la enseñanza de la literatura: el profesor a cargo abogó por la transformación del curso de literatura en uno de lectura o literacidad crítica; la profesora colaboradora enfatizó la reflexión por parte de los estudiantes sobre el uso especializado del lenguaje en el texto literario; y la auxiliar docente consideró necesario un retorno a la enseñanza de los recursos literarios clásicos. Estas aseveraciones no suponen, sin embargo, concepciones afines de la lengua ni de la lectura en la enseñanza de la literatura. En base al modelo priorizado por cada uno para la enseñanza de la literatura, la lengua y la lectura funcionarían como herramientas, en los casos del profesor a cargo y la profesora colaboradora, para lograr el habla experta que permita dar voz a la expresión personal y, en el caso de la auxiliar docente, para acceder al conocimiento sobre el lenguaje literario en sí y acompañar el acceso a la literatura prácticamente como reflejo de la cultura extranjera. La postura de los primeros prefigura, en cierto modo, la dirección que la literatura en el ámbito de la formación docente en inglés probablemente deba seguir de aquí en más, aquella que acerque al futuro docente a involucrarse crítica y constructivamente con las ideas del otro a través del uso de un inglés letrado.

Conclusión

El modelo cultural de enseñanza de la literatura ha perdido gradualmente su arraigo en la formación docente en inglés, y los profesores de literatura optamos hoy por modelos que priorizan la centralidad del crecimiento personal en relación con los demás. Ese crecimiento, vislumbramos, estará dado, por un uso cada vez más certero de la lengua en diálogo constante con el pensamiento de los otros, diálogo que debe estar cimentado aún en la naturaleza representacional y el vigor lingüístico de la obra literaria.

Referencias bibliográficas

Basabe, E. A., & Germani, M. P. (2013, mayo). *Literacidad crítica y literatura en la formación docente del profesor de inglés*. Proyecto de investigación aprobado por el Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (Res. N° 408-13). Santa Rosa, Argentina.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4° ed.). Boston: Pearson.

Byram, M. (2003). Cultural Studies and foreign language teaching. En S. Bassnet, (Ed.), *Studying British cultures: An introduction* (2° ed.) (pp. 56-67). London & New York: Routledge.

Carr, D., & Skinner, D. (2008). The cultural roots of professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 141-154.

Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Harlow, UK: Longman.

Chanfrault-Duchet, M. F. (2000). Textualisation of the self and gender identity in the life story. En T. Cosslett, C. Lury, & P. Summerfield (Eds.), *Feminism and autobiography: Texts, theories, methods* (pp. 61-75). London & New York: Routledge.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Easthope, A. (2005). *Literary into cultural studies* (2° ed.). London & New York: Routledge.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, & Washington, DC: Sage.

Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in the EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.

Lichtman, M. V. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3° ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, & Washington, DC: Sage.

Luke, A., & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning (Vol. II)* (pp. 856-868). New York & London: Routledge.

McRae, J. (1991). *Literature with a small "l"*. London/Basingstoke: Macmillan.

Muncey, T. (2010). *Creating autoethnographies*. Los Angeles: Sage.

Ochoa Delarriva, O., & Basabe, E. A. (2015, octubre – 2016, marzo). Reading logs and literature teaching models in English language teacher education. *How. A Colombian Journal for Teachers of English* 22(2), pp. 37-53.

Pennycook, A. (2006). Critical applied linguistics. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 784-807). Oxford: Blackwell

Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity –one's own. *Educational Researcher* 17(7), pp. 17-21.

Robin, R. (1993). Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En Angenot, M., Bessiere, J., Fokkema, D., & Kushner, E. (Eds.), *Teoría literaria* (pp. 51-56). México: Siglo XXI.

Thorne, A. (2016, marzo). Students will rise when colleges challenge them to read good books. *The Chronicle of Higher Education*. Extraído de <http://chronicle.com/article/Students-Will-Rise-When/235681>

UNLPam. (2013, marzo). *Plan de Estudios del Profesorado en Inglés* (Resolución del Consejo Superior N° 026). Santa Rosa, Argentina. Extraído de http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Planes/resolucion_2013_026_prof_ingles.pdf

Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9.

Wallace, C. (2002). Local literacies and global literacy. En D. Block & D. Cameron, *Globalization and language teaching* (pp. 101-114). London & New York: Routledge.

Las lenguas extranjeras con fines académicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto en espacios curriculares de formación y de mejoramiento de la enseñanza de grado

BUSSONE, NORA CATALINA , GAROFOLO, ANDREA SILVANA Y ROCHA, SUSANA SILVIA

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina

Resumen

Este trabajo presenta, describe y trama el lugar de las lenguas extranjeras en dos espacios curriculares: uno, da cuenta de la creación e incorporación del Área de Apoyo a la estructura institucional del Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, y el otro, responde a convocatorias realizadas por la Secretaría Académica de la misma Facultad para el mejoramiento de la enseñanza de grado.

A fines del año 2012, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto crea la Comisión curricular del Área de Apoyo del Departamento de Lenguas, Res. C.D. N° 433/12, para coordinar colaborativamente y académicamente las asignaturas de lenguas extranjeras con fines académicos de alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Desde esta perspectiva, en esta ponencia presentaremos objetivos, acciones, participaciones, proyectos desarrollados por el Área de Apoyo para (re)establecer la importancia de las lenguas extranjeras en y desde el ámbito académico de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas a los fines de atender, entre otros, a desafíos de inserción internacional de esta universidad. Presentaremos, también, esbozos de proyectos de participación en convocatorias realizadas a docentes para elaborar propuestas y acciones en busca del mejoramiento de la enseñanza de grado, en el marco del Programa de Formación del Profesorado PIIMEI, en la línea de trabajo: Formación y alfabetización. De los proyectos “Inserción de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines académicos como contribución a la alfabetización académica en los Planes de Estudio de las Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: relevamiento y propuesta de acción”, aprobado según Res N° 766/2013, referiremos algunos ítems y datos tomados en encuestas a alumnos, realizadas a inicio y al final del ciclo lectivo 2013. Del proyecto en que nos encontramos trabajando actualmente, “Lenguas extranjeras con fines académicos hacia la diversidad cultural: (inter)actuaciones e (inter)acciones en pos de la formación en un mundo en permanente evolución” (Resolución Rectoral N° 363/15), mostraremos

datos cuantitativos y cualitativos de una encuesta on-line donde buscamos conocer, entre otros ítems, el uso, el interés y las necesidades por parte de docentes de la universidad hacia las lenguas extranjeras en tareas de docencia, investigación y formación.

Palabras clave: lenguas extranjeras / fines académicos / diversidad cultural

1. Introducción

En la Universidad Nacional de Río Cuarto las lenguas extranjeras [en adelante LEs] con fines académicos configuran en la enseñanza de grado un tópico para diferentes carreras de las Facultades de Ciencias Humanas, Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales, Agronomía y Veterinaria como también de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas. Para este trabajo, ponemos el foco en la Facultad de Ciencias Humanas, donde se inscribe, desde la fundación y la creación de la universidad -1971-, el dictado del inglés como lengua extranjera en las primeras carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A partir de 1974, con la asimilación de los Profesorados de Inglés y de Francés del Instituto de Ciencias, se crearon las carreras de Profesorado de Inglés y de Francés, en el marco de un Departamento de Lenguas. El dictado de diferentes idiomas como apoyo a la formación de grado en carreras de dicha facultad, como también en carreras de las demás facultades de la Universidad, continuó siendo desarrollado por docentes en LEs, a partir de: inglés -1971-; francés -1974-; italiano -1976-; alemán en 1990 y en 1994 portugués. Así, el presente párrafo introductorio vuelve la mirada hacia la presencia de los idiomas en el currículum de la formación docente en Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas desde el Departamento de Lenguas.

2. Inscripción curricular

En el Departamento de Lenguas, actualmente 63 asignaturas referidas a los diferentes idiomas nombrados en el apartado anterior, con códigos propios y bajo diferentes denominaciones, forman parte del currículum de diferentes profesorados y licenciaturas de la Facultad de Ciencias Humanas. Por nuestra parte, entendemos que el conocimiento de LEs optimiza la formación académica y científica en la universidad, mediado por el desarrollo de procesos de

alfabetización académica en docencia y en investigación; promueve entre los estudiantes equiparaciones con conocimientos establecidos en estándares internacionales y permite al estudiante desarrollar un conocimiento integrado [al currículum] e integral [en un mundo globalizado]. Así, en años anteriores, realizamos un diagnóstico mediante una encuesta destinado a alumnos de grado de la Facultad de Ciencias Humanas [y de otras facultades] para recoger datos referidos a expectativas y conocimientos previos de los estudiantes en relación a las lenguas extranjeras con fines académicos. Los resultados mostraron buena valoración por parte de los encuestados y marcaron la relevancia de las asignaturas de lenguas extranjeras para [su] la formación específica como también para [su] la alfabetización académica en general. En este sentido, acordamos con Stella Serrano de Moreno (2008), quien afirma que, la educación, en general, y especialmente la lectura para la comprensión crítica, permiten “fortalecer en el individuo la responsabilidad en sus propias ideas, la tolerancia de las ideas de los otros y el intercambio de opiniones, como componentes que son esenciales en la formación y en el ejercicio de la ciudadanía, y en la comprensión y el conocimiento del mundo”. De acuerdo con la misma autora, reconocemos “que la sociedad y la cultura evolucionan, cambian los significados y cambia nuestra manera de leer y escribir, de modo que hoy, estas tareas son concebidas no sólo como procesos cognitivos, sino también como prácticas socioculturales”. Asimismo, las lenguas extranjeras cumplen un rol fundamental en la alfabetización académica de los alumnos. Según Carlino (2003), la alfabetización académica implica la adquisición de estrategias que les permite a los alumnos acceder a la cultura discursiva de sus disciplinas “así como a las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. En este proceso, creemos que el aprendizaje de LEs puede ayudar a los estudiantes a comprender los géneros específicos de sus disciplinas producidos en otras lenguas, y de esta manera, poder participar en prácticas de estudio de sus disciplinas.

Considerando estos conceptos, en las diferentes asignaturas curriculares de LEs en nuestra facultad se propicia:

- acceder a bibliografía disciplinaria y del área de conocimiento para la que se dicta la asignatura;
- desarrollar competencias de lectura;
- desarrollar [ensayar] estrategias de lectura receptiva, comprensiva;

- promover el uso de las tecnologías de la comunicación en el aprendizaje de LEs;
- fortalecer habilidades de lectura y escritura en lengua materna a partir del reconocimiento de elementos lingüísticos, no-lingüísticos, retóricos del discurso.
- desarrollar habilidades, competencias, estrategias y conocimientos para ser transferidos a otras áreas de conocimiento y aprendizaje disciplinar;
- recrear la percepción acerca de los idiomas;
- comprender [otras] realidades socio-culturales, aproximarse a [otros] contextos académico-institucionales;
- desarrollar una actitud crítica y creativa frente al texto académico y científico;

Desde esta perspectiva, las numerosas asignaturas en inglés, francés, italiano, alemán y portugués, según las carreras a las que pertenezcan, Profesorados o Licenciaturas de/en historia, geografía, letras, psicopedagogía, ciencias políticas, ciencias jurídicas, educación especial, entre otras, reciben diferentes denominaciones y ubicación en los planes de estudio junto a otras particularidades. Desde 2012, mediante la creación del Área de Apoyo del Departamento de Lenguas, Res. C.D. N° 433/12, y su correspondiente Comisión Curricular, se comienzan a articular académicamente y coordinar colaborativamente estas asignaturas. De esta manera, se trabaja para (re)establecer la importancia de las lenguas extranjeras en y desde el ámbito académico de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas y para atender desafíos de inserción internacional en y desde universidades argentinas.

3. Objetivos del Área de Apoyo

Así, los objetivos y alcances del Área de Apoyo podrían resumirse en: sistematizar, tanto institucional como didácticamente, la enseñanza de lenguas extranjeras que apoyan los aprendizajes disciplinares y que aportan a la alfabetización académica, al ejercitar a los alumnos en lectura y escritura de textos académicos en lenguas extranjeras y en lengua materna; hacer visible la historia y las tareas específicas del área dentro del ámbito de la propia universidad; valorar la creación de su comisión curricular como aporte

institucional que contribuye al fortalecimiento de procesos de alfabetización académica de los estudiantes en formación.

Dado que la oferta de lenguas extranjeras a la comunidad universitaria es multilingüe y, con ello, multi e intercultural, se pretende llegar más allá de los objetivos de índole instrumental mencionados en párrafos anteriores. También buscamos constituir [institucionalmente] un área de educación de ciudadanos conscientes de los rasgos de su propia cultura y responsables con su propia comunidad, sus valores, expectativas y necesidades, como así también de formación de futuros profesionales que respeten y valoren las diferencias, que posean la capacidad crítica de reconocer intereses y estructuras de poder particulares, y que sean capaces de hacerse eco de los problemas que aquejan a la humanidad en su conjunto (los problemas ecológicos, la pobreza estructural a escala global, la pérdida de la diversidad cultural y lingüística, entre otros). Estos supuestos configuran el marco de convocatoria destinado a docentes de la universidad para la presentación de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional –PIIMEI- para los periodos 1 de abril de 2013 al 30 de diciembre de 2014 y desde marzo 2015 a diciembre 2016.

4. Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional - PIIMEI

En este marco y de acuerdo a la convocatoria realizada por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, junto a la Secretaría de Ciencia y Técnica, en documento institucional se expresa:

“la intención es viabilizar los lineamientos [...] que refieren a temas clave como: a) el acceso y la integración a la cultura académica y a la vida universitaria; b) los vínculos de la universidad con los demás niveles educativos, en especial, con los niveles medio y superior no universitario; c) **la formación docente y del profesorado**; d) y las prácticas socio-comunitarias”.

Considerando los objetivos anteriores, elaboramos para el primer periodo y en la línea de trabajo: Formación y alfabetización, el proyecto “Inserción de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines académicos como contribución a la alfabetización académica en los Planes de Estudio de las Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: relevamiento y propuesta de acción”, aprobado por Res.

Nº 766/2013. En dicho proyecto, propusimos entre otros ejes de trabajo e indagación, la confección y puesta en ejecución de una encuesta destinada a alumnos y realizada en dos momentos de la cursada del año 2013, una al inicio y otra al final del ciclo lectivo.

La primera encuesta, elaborada y aplicada al inicio del ciclo lectivo, se centró en los conocimientos previos de los alumnos respecto de la lengua extranjera, los conocimientos previos de la disciplina, el conocimiento de más de una lengua extranjera y las expectativas relacionadas con la asignatura de LEs de su propia carrera. Los datos se analizaron con ayuda de SPSS 19 y Microsoft Excel. La segunda encuesta se realizó, una vez concluidas las clases, de modo on-line utilizando las herramientas de Google-Drive. Los destinatarios fueron los alumnos que habían regularizado las diversas asignaturas. Se recibieron 135 respuestas. La encuesta repitió algunas de las preguntas de la primera e incluyó otras acerca de la evaluación de los aprendizajes de la LEs, evaluación de los aprendizajes que exceden los aspectos lingüísticos de las LEs y se relacionan con la lengua materna, y estrategias de lectura e interculturalidad. También se incluyeron preguntas sobre la utilidad académico-laboral de aprender más de una lengua extranjera. Los resultados obtenidos fueron generados automáticamente por Google-Drive. Cualitativamente, entre los saberes que consignan los alumnos al aprender LEs se destacan: aprender estructuras de la gramática de la lengua extranjera, conocer [su] vocabulario específico, familiarizarse con diferentes tipos de textos académicos, ejercitar estrategias de comprensión de textos, profundizar contenidos que no se abordan en otras asignaturas de la carrera, reconocer la relevancia de diferencias entre autores de diversas partes del mundo y adquirir nuevos conocimientos sobre otras culturas. Otras respuestas de los alumnos fueron mejorar conocimientos en la lengua materna, tener la posibilidad de aplicar estrategias de comprensión, conocimientos de tipos de texto y conocimientos de corrección lingüística en la lengua materna, desarrollar mayor sensibilidad para reconocer diferencias culturales que pueden ocasionar malentendidos, tomar conciencia de la propia cultura y conocer estudiantes de otras carreras y colaborar con ellos. En la encuesta se agregó una pregunta abierta en la que se solicitó un posicionamiento frente a la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera. Transcribimos algunas apreciaciones:

«Considero haber aprendido básicamente saberes inherentes al idioma y a la vez la relación del idioma con temáticas de actualidad, el desarrollo de un pensamiento crítico. Me considero capaz de interpretar, de traducir para comprender un texto y de relacionarme con (extranjeros)»

«[...] la metodología trabajada [...] nos ha capacitado para usar el idioma de manera suficiente, receptiva y reproductivamente [...] hemos adquirido las estrategias y procedimientos necesarios para desarrollar y ampliar nuestra competencia comunicativa [...] hemos trabajado de forma interdisciplinaria [...] fue posible relacionar los sucesos [...] con los contenidos abordados desde nuestro campo de estudio [...]»

«Me siento capaz de comprender textos de diferentes temáticas y reflexionar sobre ellos»

« [Puedo] apreciar el lenguaje en cuanto a contenido cultural e histórico, lo cual antes de concurrir a la asignatura desconocía, pudiendo llegar a una comprensión hasta puntual de la información»

«[...] fue todo un impacto el primer contacto con esta lengua, nueva para mí [...] es como ir abriendo lentamente los ojos y comenzar a observar lo que nunca vimos

[...] identificando diferentes textos [...] analizando funciones gramaticales[...] ir de lo macro a lo micro[...]

«Que pudiéramos salir del aula, utilizando otros espacios para el aprendizaje y en contacto con los demás" y agrega: "Lo importante es que no se pierda la diversidad de lenguas"»

« [...] una lectura impregnada de conocimientos previos [...] pudimos descubrir y analizar funciones gramaticales, extraer distintos tipos de discursos, distinguir tiempos verbales, contestar cuestionarios [...]»

Estimamos las apreciaciones y valoraciones vertidas por los estudiantes acerca de la relevancia de las asignaturas de las lenguas extranjeras no solo para su formación específica sino también para su alfabetización académica en general.

El proyecto en el que actualmente nos encontramos trabajando: “Lenguas extranjeras con fines académicos hacia la diversidad cultural: (inter)actuaciones e (inter)acciones en pos de la formación en un mundo en permanente evolución”, aprobado según Res. N° 981 /2015, tiene como objetivo general profundizar la integración de las lenguas extranjeras a la cultura universitaria para mejorar la formación académica de sus miembros en el contexto de un mundo diverso en permanente evolución. Los objetivos particulares son sistematizar indagaciones

sobre marcos teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos; desarrollar ofertas de enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos, atendiendo al contexto de un mundo en permanente evolución; propiciar tareas de difusión referidas a la existencia y relevancia de las lenguas extranjeras dentro de la comunidad universitaria, en especial en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas, y crear espacios de interacción e intercambio de saberes y experiencias, atendiendo a la diversidad lingüística y cultural.

Desde este proyecto, en junio de 2015 realizamos una [tercera] encuesta, a través de Google, orientada a docentes de la comunidad universitaria de la UNRC, con la intención de conocer y comprender los conocimientos de lenguas extranjeras con propósitos académicos para la docencia y la investigación. Quisimos también indagar acerca de las necesidades específicas de cursos de lenguas extranjeras como apoyo a la labor académica. En el primer ítem sobre datos generales se observa que, de un total de 1800 docentes que se desempeñan en nuestra casa de altos estudios, sólo respondieron 88 a la encuesta, de los cuales el 34,8% pertenecen a la Fac. de Ciencias Exactas, el 24,7% de Agronomía y Veterinaria, el 19,1% de Ingeniería, el 13,5% de Económicas y el 12,5 % de Ciencias Humanas. Ochenta y cinco (85) docentes respondieron que poseen conocimientos y habilidades en el idioma inglés. De estos docentes, 95% lee textos técnicos y 50% entiende conversaciones o conferencias y escribe textos técnicos breves (mails, abstracts) y artículos sobre temas de su disciplina. Sólo un 20% mantiene conversaciones en inglés con colegas y 50% dice poseer algunos conocimientos y habilidades en portugués. La mayoría respondió que lee textos técnicos y un 50% contestó que entiende conversaciones y/o conferencias en esta lengua. Sólo un 15% lo hace en portugués. 25% de docentes contestaron que han desarrollado alguna habilidad en francés e italiano. Alrededor del 85% de los docentes lee textos técnicos mientras que entre el 40 y 56% dijo entender conversaciones o conferencias en estos idiomas. Menos de un 20% dijo escribir textos técnicos breves y mantener conversaciones con colegas en francés e italiano. Siete (7) docentes respondieron que leen textos técnicos en alemán y 3 que entienden conferencias y mantienen conversaciones con colegas.

También se preguntó sobre la aplicación de los conocimientos de LEs de los docentes en la enseñanza de grado y en investigación. En relación con el primer aspecto, la mayoría de los docentes respondió que utiliza textos en lengua extranjera para preparar sus clases. El 60% incluye textos en otra lengua en el programa de las asignaturas como bibliografía general, mientras que sólo el 20%

incluye textos como lectura obligatoria. En cuanto al uso de LEs en investigación, la mayoría de los docentes respondió que consultan y citan textos en otras lenguas en sus proyectos de investigación, en revisiones bibliográficas generales y referencias a textos en lengua extranjera en sus publicaciones. La totalidad de los docentes encuestados expresó que es necesario que se ofrezcan cursos específicos de LEs en la universidad, especialmente en inglés y portugués, y también en francés, italiano y alemán, referidos a comprensión de textos técnicos, de escritura académica, de redacción de textos técnicos breves y cursos de comunicación para entender conferencias y conversaciones. Por último, los docentes calificaron el conocimiento de LEs como *muy importante, fundamental, imprescindible, cada vez más necesario, esencial, indispensable*. Una de las opiniones sintetiza el espíritu de las respuestas: *“Creo que el conocer otra lengua extranjera nos permite ‘abrir’ la mente a otras culturas, aumentar nuestra motivación y la aparición de nuevas ideas, ya que el contacto con otros diferentes, siempre nos enseña cosas que no habíamos imaginado!”*¹⁸

4. Conclusión

A partir de la labor iniciada y encaminada desde el año 2012, la Comisión Curricular del Área de Apoyo del Departamento de Lenguas intenta alcanzar una nueva figura institucional que busque trabajar para la articulación, integración y mejoramiento de la enseñanza de grado en la Facultad de Ciencias Humanas. A partir de indagaciones realizadas por esta Comisión, los estudiantes han mostrado una muy buena valoración acerca de la importancia, interés, relevancia de las asignaturas de lenguas extranjeras no solo para su formación específica sino también para su alfabetización académica en general. En el mismo sentido, entendemos que las instancias de reflexión, sistematización de indagaciones sobre marcos teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras con fines académicos en la UNRC, la sustanciación de tareas de difusión sobre la existencia y relevancia dentro de la comunidad universitaria, [léase también docentes-investigadores] nos invita a continuar promoviendo el desarrollo de ofertas académicas de enseñanza de LEs con fines específicos, donde se configuren espacios de (re)creación, (inter)acción, intercambio de saberes, experiencias, entre docentes y alumnos en pos de la formación en vistas a la inserción en un mundo en permanente evolución.

¹⁸ Publicación Institucional de la UNRC, HOJA APARTE, Dic. 2015
https://www.unrc.edu.ar/unrc/HojaAparte/pdf/HA_XX_845.pdf

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. UNI-PLURI/VERSIDAD Vol.3 No 2, 2003 Versión Digital Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín, Col
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>

Serrano de Moreno, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. Letras [Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes, Venezuela; ISSN 0459-1283]. 50, 76: 172-228.

Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=So459-2832008000100004&script=sci_arttext [08-03-2015].

Bibliografía de consulta

Cruz, A. y D'Alessandro, A. (2011). Esquemas de conocimiento previo en la comprensión lectora en lengua extranjera: Su aplicación en materiales para el desarrollo de la comprensión lectora en el Nivel Superior. Cátedra UNESCO, lectura y Escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones.7/Lectura y Escritura: Segundas Lenguas y lenguas Extranjeras. P. 52. PDF
[file:///J:/Downloads/serie%20Unesco_volumen%2007_AAVV%20\(1\).pdf](file:///J:/Downloads/serie%20Unesco_volumen%2007_AAVV%20(1).pdf)

Wester J., Rocha S. y Bussone, N. (20015). Inserción de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines académicos como contribución a la alfabetización académica en los planes de estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: relevamiento y propuestas de acción. (Inédito)

Encuesta docente 2015. En:

https://docs.google.com/forms/d/1juAG-jnqwrTQvhLomNq6lyIQw55uXUQA4puLC8JPwuM/viewform?usp=send_form

Formando Futuros Formadores: Currícula, Objetivos y Evaluación

ESQUERRE, ANALIA

Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Belgrano, Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, República Argentina.

Resumen

El presente trabajo se centra en la formación terciaria superior de futuros profesores de inglés. Se analizara el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés, los objetivos planteados en el mismo, y las estrategias de evaluación usualmente empleadas en los institutos de formación docente. Se observara si se facilita la transferencia de los contenidos teóricos a la práctica docente, como así también si se fomenta la formación docente continua a través del desarrollo de competencias académicas.

Palabras clave: evaluación / currícula / educación superior

1. Introducción

El presente trabajo está centrado en la enseñanza terciaria de futuros profesores de inglés de nivel superior, muchos de los cuales se desempeñaran como docentes en el nivel superior en institutos de formación docente y/o universidades, tanto en el ámbito estatal como en el privado. En este contexto, nos atañe la relación entre la currícula, los objetivos y la evaluación. De ahí surgen las siguientes preguntas: en nuestros institutos de formación docente, ¿hay coherencia entre el diseño curricular, los objetivos planteados en el mismo, y los métodos de evaluación empleados? Los objetivos a alcanzar, ¿están reflejados en la evaluación del alumno?

Primeramente nos concentraremos en el Diseño Curricular y sus objetivos, para luego referirnos brevemente a que implica evaluar. Seguidamente analizaremos los resultados de una encuesta online, llevada a cabo entre profesores de inglés de distintos profesorado de inglés, tanto estatales como privados, en CABA y Provincia de Buenos Aires. Por último discutiremos las ventajas y desventajas de la evaluación por medio de portafolios.

2. Diseños Curriculares

Al observar con detenimiento el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés para CABA (2014), se observa que se plantean los siguientes objetivos, a lograr a lo largo de los cuatro o cinco años de formación docente.

La formación del Profesor de Inglés aspira a:

- Promover la formación integral de docentes en su formación inicial profesional atendiendo al desarrollo de las dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual. En el caso de las instituciones confesionales, se añade la dimensión trascendente y/o religiosa.
- Generar dispositivos de formación que permitan a los estudiantes problematizar y desnaturalizar las prácticas docentes.
- Posibilitar la apropiación de herramientas teóricas que permitan a los estudiantes elaborar y fundamentar proyectos de enseñanza.
- Posibilitar la reflexión en torno a las prácticas docentes como prácticas sociales.
- Propiciar y fortalecer la autonomía y el compromiso profesional.
- Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigido la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Promover experiencias que permitan asumir la práctica docente como un trabajo en equipo que favorece la elaboración y el desarrollo de proyectos institucionales y curriculares articulados.
- Favorecer la investigación acerca de los saberes propios del idioma inglés para la actualización de los marcos conceptuales de la disciplina.
- Propiciar el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde con su área específica de conocimiento, con la diversidad de los estudiantes y con las necesidades de los contextos específicos.
- Favorecer el dialogo con las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los alumnos, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre los sujetos en formación y los docentes. (Diseño Curricular, 2014:21)

Por su parte, el diseño curricular para la provincia de Buenos Aires no especifica los objetivos planteados para toda la formación sino que describe los contenidos y expectativas de logro para cada asignatura o trayecto.

3. ¿Qué implica evaluar?

Antes de continuar, es imprescindible recordar que implica evaluar. Díaz Maggioli (2012) hace la distinción entre *assessment* y *evaluation*. El primer término hace referencia a una actividad sistemática que tiene el propósito de recolectar evidencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el segundo se focaliza en el producto final.

While assessment refers to the gathering of evidence of learning and understanding to ascertain the aspiring teachers' level in relación to the intended expert performance, evaluation refers to making judgements about the effectiveness of a particular teaching sequence or program in relación to that expert performance (Díaz Maggioli, 2012:94).

Por lo tanto, *evaluation* remite a una instancia concreta, y *assessment* involucra un proceso y un propósito definido. Dicho propósito, que puede ser tanto evaluar e informar, como sugerir u orientar, será el que guíe la evaluación en cuanto a su planeamiento e implementación. La etapa de planeamiento incluye el criterio de evaluación, lo que va a determinar que observar durante el proceso de evaluación, como así también como interpretarlo, juzgarlo y, finalmente, decidir el siguiente paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la implementación, consiste en elegir que herramientas utilizar: preguntas abiertas o cerradas, tests escritos, revisiones informales, etc. De esta manera, es posible recolectar evidencia del avance y desempeño del alumno de manera sistemática (*assessment*). También se puede asignar un valor a alguna evidencia recogida (*evaluation*), lo que permite afirmar que el concepto de *evaluation* está contenido dentro del concepto de *assessment*, que brinda una evaluación tanto formativa como sumativa (Díaz Maggioli, 2012).

Por su parte, Brown (2004) remarca la importancia del contenido de la evaluación (qué), los métodos empleados (cómo), y las razones para hacerlo (por qué). En cuanto a las características de una evaluación, enumera las siguientes:

- Centrada en el alumno y reflejando la currícula.
- Focalizada en el logro en lugar de la repetición mecánica de contenidos.
- Valida, o focalizada en lo que se intenta aprender.

- Auténtica, o sea, que evalúe lo que intenta evaluar.
- Eficiente en cuanto al tiempo y costo invertido.
- Integrada al proceso de aprendizaje.
- Transparente, siendo el criterio de evaluación compartido con los alumnos.
- Confiable, cuando hay similitud entre varios evaluadores sobre la misma evidencia.
- Inclusiva, dando igualdad de oportunidades a todos los alumnos por medio de variadas herramientas de evaluación.

Podemos resumir lo antedicho en cuanto a los objetivos, usos, herramientas y resultados citando a Leung (2005:885):

The strength and the value of pedagogically oriented classroom teacher assessment lie in its integration with the normal processes of teaching and learning. It can provide useful close-up information on student learning in context. The information generated can also be used indirectly to inform development or change in pedagogy or curriculum, and to provide feedback to students. In this sense, it plays an important and indispensable educational role that is quite different from standardized testing. On this view, it can be argued that teacher assessment is sui generis and therefore the evaluation criteria traditionally associated with psychometric testing such as reliability and validity are not necessarily and automatically relevant, especially when the outcomes of teacher assessment are not used for public comparison and reporting purposes.

4. La evaluación en el Nivel Superior

Con el fin de analizar las estrategias de evaluación utilizadas en profesorado de inglés (estatales o privados) se llevó a cabo una encuesta online, cuyo link se envió por email al grupo docente de distintas instituciones: Instituto Superior del Profesorado “J. V. González”, Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Profesorado del Consudec “Septimio Walsh”, entre otros. La encuesta consistió en las siguientes preguntas:

1. ¿En qué institución/instituciones de formación docente trabaja?
(opcional)
2. Asignatura/s que dicta.
3. ¿Su método de evaluación es el mismo para todas las asignaturas?

4. Si su respuesta es negativa, por favor, elija una asignatura, especifique a cual se refiere a continuación, y continúe respondiendo. En caso afirmativo, continúe el cuestionario sin especificar la asignatura.

5. Duración de la asignatura: anual o cuatrimestral.

6. ¿Qué tipo de evaluación utiliza? Opciones: examen final, examen parcial, trabajos prácticos, presentaciones orales, portafolio, trabajo de investigación, ensayos, monografías, otros.

7. ¿Qué técnicas de evaluación utiliza más frecuentemente? Opciones: preguntas abiertas, preguntas cerradas, otro.

8. Por favor, describa cuál es su técnica favorita de evaluación y justifique su respuesta.

9. ¿Cómo realiza la evaluación? Opciones: presencial, domiciliaria, online, otros.

10. ¿Con cuanta frecuencia evalúa a sus alumnos?

11. ¿Qué sistema de calificación utiliza?

12. ¿Cuáles son sus objetivos al planificar una evaluación?

Los resultados muestran que el 55% de los entrevistados utiliza diferentes métodos de evaluación para las asignaturas que dicta. Los métodos de evaluación más empleados (70%) son los trabajos prácticos y las presentaciones orales, seguidos por el examen parcial (60%) y el examen final (55%). Respecto de esta última cifra, cabe recordar que algunas de las instituciones mencionadas incluyen en su diseño curricular la posibilidad de promoción directa sin examen final.

Por otra parte, los métodos menos empleados son evaluación por portafolio (20%), trabajo de investigación (20%), ensayos (20%) y monografías (5%). Por último, hay un 15% de evaluados que utilizan otros métodos diferentes de los mencionados.

La mayoría utiliza preguntas abiertas (68.4%) a contraposición del 21% que emplea preguntas cerradas. Es importante mencionar que hay un 36.8% de docentes que utilizan otra opción diferente (en este grupo figuran aquellos que emplean tanto preguntas abiertas como cerradas). Mayoritariamente, la evaluación es presencial (85%) a diferencia de domiciliaria (60%) mientras que solo el 5% lo hace vía online.

En cuanto a la devolución, el 80% recurre a nota numérica o devolución oral (75%), por el contrario, solo una minoría recurre a nota conceptual (20%), rubricas que describen el desempeño esperado (20%) y otros (10%).

La elección de la técnica de evaluación favorita refleja que una gran parte de los profesores entrevistados prefiere las estrategias que implican aplicación práctica de los conocimientos trabajados en clase, y preguntas de reflexión y

elaboración. Se mencionaron las siguientes: presentaciones orales, ya que involucra no solo técnicas de investigación guiada por el docente, sino también la postura, uso de la voz, etc.; evaluación continua, que permite un seguimiento del proceso; proyecto grupal de evaluación final que incluye los temas vistos durante la cursada; parciales domiciliarios con consignas de análisis de materiales; preguntas que invitan a reflexionar sobre los temas vistos y/o realizar un análisis global que incluya procesos políticos, económicos y culturales; trabajo de producción personal como informe, ensayo o análisis de texto que permita poner en práctica los contenidos propuestos; portafolios procesuales; desarrollo de materiales didácticos; análisis de casos; trabajos de investigación grupal.

En cuanto a la frecuencia de evaluación, las decisiones son variadas: todas las clases, todas las semanas, mensualmente, dos a cuatro instancias por cuatrimestre, “regular e informalmente a través de juegos”, instancias de socialización y devolución formativa durante la cursada.

Por último, este es un resumen de los objetivos que los docentes se plantean al momento de evaluar:

- Comprobar que el alumno haya adquirido nuevos conocimientos y estrategias, y sea capaz de aplicarlos, o realizar un trabajo de elaboración con los mismos, teniendo en cuenta la coherencia entre evaluación y práctica.
- Analizar el proceso de aprendizaje y planear en concordancia.
- Generar un espacio de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- Comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje planteados.
- Incorporar el proceso de evaluación al proceso de aprendizaje, y no como una instancia de evaluación numérica.

5. La evaluación por portafolios

Resulta interesante notar que son pocos los docentes que evalúan por medio de portafolios. Este tipo de evaluación implica compilar y reflexionar sobre el trabajo realizado enfatizando las dificultades y los logros (Bhattacharya y Hartnett, 2007). Si bien hay diferentes tipos, en este caso, nos focalizaremos en el portafolio educativo:

The learning portfolio is seen as an “authentic” form of assessment by providing the means to assess students’ ability to set their own goals, think critically, solve complex problems, work collaboratively and undertake reflective practice. (Bhattacharya y Hartnett, 2007:19)

En cuanto al formato, puede ser impreso, o en forma electrónica, con los beneficios que implica la virtualidad, tales como almacenamiento y organización de datos, trabajo colaborativo, etc.

Entre las ventajas de este tipo de evaluación se puede mencionar la posibilidad de recolectar información y presentarla de manera organizada y completa, incluyendo los objetivos planteados al inicio del curso, como así también la reflexión final del alumno sobre el trayecto realizado, las dificultades superadas, y los logros alcanzados. Por otra lado, también constituye una herramienta eficaz para la evaluación sumativa ya que permite observar el nivel de alcance de objetivos (Díaz Maggioli, 2012).

Por el contrario, es importante referirse también a sus desventajas. Shavelson y Klein (2009) se focalizan en tres: falta de estandarización, dificultad para ser aplicado a gran escala, y parcialidad. Por su naturaleza, la evaluación por portafolios no se puede estandarizar y, por ende, sus resultados son difíciles de medir y comparar. Consecuentemente, no es válida desde el punto de vista administrativo ya que le impide a la institución medir cuantitativamente el nivel alcanzado por su alumna- do, y realizar estudios comparativos con otros programas y/o instituciones. Además no se puede aplicar a gran escala por el tiempo, experiencia y conocimientos por parte del evaluador que insume su corrección. Por último, al evaluar el proceso de una determinada persona, es difícil lograr la objetividad esperada e inherente a una evaluación anónima.

6. Conclusión

Por lo antedicho, se podría concluir que muchos de los objetivos incluidos en el diseño curricular, tales como la reflexión docente, la aplicación práctica de conocimientos teóricos, como así también el desarrollo de competencias y el trabajo colaborativo se ve reflejado en la elección de métodos de evaluación utilizados en los institutos de formación docente. Es importante recalcar que algunos docentes fomentan la investigación, lo que se condice con el Diseño Curricular (2014:16): “Incluir la investigación educativa en la formación docente en tanto practica reflexiva para el enriquecimiento de la carrera profesional y como apertura a la investigación didáctica y disciplinar.”

Personalmente, mi experiencia docente en la evaluación por portafolios en Didáctica III (Nivel Superior) en un profesorado privado fue excelente. Fue posible hacer un seguimiento del proceso, hacer una transferencia de los temas teóricos a una posible práctica docente (diseño de planes de clase y de planes de

evaluación), como así también, desarrollar competencias académicas tales como el manejo de bibliografía y referencias bibliográficas, estrategias para presentaciones orales, uso de las estrategias tecnológicas apropiadas para la enseñanza en el nivel superior, entre otras. Una experiencia gratificante, y con muy buena respuesta por parte de los futuros docentes.

El porcentaje de respuestas obtenidas en la encuesta nos permite observar una tendencia, pero nos impide arribar a conclusiones fehacientes. Consideramos este trabajo como un espacio de reflexión sobre nuestras prácticas docentes, que nos permita superarnos en nuestra práctica diaria.

Referencias bibliográficas

Bhattacharya, Madhumita y Hartnett, Maggie (2007): “E-portfolio Assessment in Higher Educación”, 37th ASEE/IEEE Frontiers in Educación Conference.

Brown, Sallie (2004): “Assessment for Learning”, *Learning and Teaching in Higher Educación*, Issue 1.

Díaz Maggioli, Gabriel (2012): *Teaching Language Teachers. Scaffolding Professional Learning*, United Kingdom, Rowman & Littlefield Educación.

Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Superior en Inglés. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Curriculum (2014).

Leung, Constant (2005): “Classroom Teacher Assessment of Second Language Development: Construct as Practice” en Hinkel, Eli (ed.) (2005): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge.

Shavelson, Richard y Klein, Stephen (2009): “The Limitations of Portfolios”, Inside Higher Ed at

<https://www.insidehighered.com/views/2009/10/16/shavelson> (recuperado el 10/12/15)

La enseñanza de la didáctica específica en el Profesorado en Inglés de la FHAyCS: Hacia una nueva agenda

SOTO, MARÍA ALEJANDRA

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, República Argentina

Resumen

En este artículo reflexivo, intento poner en consideración algunos aspectos de relevancia con relación a la selección de contenidos para un primer curso en Didáctica de las Lenguas Extranjeras en el contexto de la Formación Docente Inicial. El artículo discute la necesidad de definir una nueva agenda para la formación inicial en Didáctica Específica en el Profesorado en Inglés de la FHAyCS (UADER), que posibilite la implementación de prácticas profesionales situadas en contextos particulares así como la reflexión acerca de las mismas como potenciadoras de una enseñanza más efectiva de la lengua inglesa en el contexto de la Escuela Secundaria local.

Palabras clave: Formación Docente Inicial / Currículum / Didáctica específica

*“Cut off from practice, theory becomes a simple verbalism”
~ P. Freire*

Contextualización

El Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos ofrece a los futuros docentes una fuerte formación didáctica que se va adquiriendo a partir del segundo año de la carrera con el dictado de la asignatura Didáctica de las Lenguas Extranjeras 1 (de aquí en más DLE1). Esta formación específica se prolonga en el tercer año con el dictado de las cátedras Didáctica de las Lenguas Extranjeras 2 y Seminario de la Práctica Docente 1 y 2, y concluye en el 4to año de la carrera con el Taller de Acción Educativa. Estas asignaturas, conjuntamente con Didáctica General, Pedagogía, Problemática del Aprendizaje, Sociología de la Educación, Análisis

Institucional, y Problemática Educativa conforman el denominado Trayecto Pedagógico de la carrera.

Este trabajo gira en torno a lo realizado en DLE1, asignatura de cursado anual (56 horas), que comparte el espacio pedagógico de la carrera con Didáctica, Pedagogía, y Problemática del Aprendizaje asignaturas del segundo año de nuestro Profesorado. Dado que estas asignaturas constituyen el primer acercamiento de los estudiantes al área de pedagogía y didáctica, la selección de contenidos para el dictado de las mismas se torna crucial.

Históricamente, la asignatura DLE1 – antes denominada *Metodología* – ha abarcado el estudio de los distintos enfoques y métodos de enseñanza de la lengua inglesa, entre otros contenidos tales como el estudio de teorías de aprendizaje, el rol del Inglés como lengua de comunicación internacional, la enseñanza de gramática, vocabulario y las denominadas macrohabilidades. En otras palabras, el espacio ha sido pensado como el umbral hacia la parte teórica de la disciplina.

Actualmente, sin embargo, la formación inicial de docentes de lenguas se entiende como un espacio en el que se construye la identidad profesional del docente, que no pierde de vista que la docencia es una actividad situada, que se da en la colaboración e interacción con otros. Así entendida, por lo tanto, la formación inicial en DLE1 de los futuros profesores de Inglés debe necesariamente abordar una serie de conceptos que superen la mera noción de lo metodológico y que atiendan a aquellos aspectos socio-culturales que afectan y moldean el quehacer docente situado en aulas a su vez contextualizadas en la realidad de nuestro país, y en particular de nuestra provincia (Anijovich, Cappelletti & Sabelli, 2009; Barboni, 2011; Johnson & Freeman, 2001; Wedell & Malderez, 2013).

El objetivo central de este trabajo reflexionar acerca de las necesidades formativas de los futuros docentes de lenguas extranjeras, la revisión de la propuesta actual para el área en el Profesorado en Inglés de la FHAyCS de la UADER en el marco de un nuevo cambio curricular para la carrera, en pos de la optimización y adecuación de dicha formación inicial. Para ello, este trabajo se plantea alejarse de la lógica prescriptiva que ha caracterizado al área de la DLE (Klett, 2013) para repensar la DLE en el profesorado de Inglés como un espacio de enseñanza hacia la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico, generados a partir de la construcción cooperativa en el aula (Litwin, 1997), que posibilite (re)pensar la tarea docente para transformar la realidad (Trillo Alonso & Sanjurjo, 2008).

Metodología / Didáctica– lo prescripto, lo situado

Los interrogantes acerca de qué debe constituir la base de conocimientos del docente, en este caso de lenguas extranjeras, son muchos y generalmente no resueltos. Entre otros, toda discusión acerca de la FDI debe plantearse no sólo interrogantes acerca de la base conceptual que posibilitará la toma de decisiones didáctico-metodológicas adecuadas para la enseñanza de la LE, sino también, al decir de Terigi el interrogante acerca de "profesores para qué escuela" (2009: 124), es decir, interrogantes que remiten al contexto en el que se ejercen las prácticas profesionales.

En el ámbito de la enseñanza de LE, existe una tradición *transmitida* a lo largo de los años que hace de la cuestión del método una temática central en la FDI, tradición enraizada en la aparente necesidad de adoptar modelos de enseñanza generalmente desarrollados en contextos foráneos. En efecto, un recorrido por los diversos currículos y programas de instituciones de formación docente permite observar la presencia vigente de contenidos y bibliografía relacionada con los métodos de enseñanza, que recorren la historia de los mismos, desde la implementación del método *gramática-traducción* hasta el denominado *enfoque comunicativo*, con sus diversas actualizaciones, entre ellas el enfoque basado en tareas, el AICLE (en inglés CLIL), etcétera. En este sentido, Paz y Quintero sostienen que:

The 'latest trends' are many times presented as universal solutions valid for any teaching situation. The classroom, from this perspective, is usually perceived as a neutral arena with no anchor in a specific context. If, as teachers, we want to make new approaches work in our country, we first need to reflect on the characteristics of contemporary society, the learners we have in our classrooms and our roles as teachers. (2009: 19)

Asimismo, se torna también necesario reconocer que la enseñanza de Inglés entendido actualmente como *lengua internacional* (McKay, 2002, 2003) en el contexto de la escuela secundaria local generalmente remite a la enseñanza casi exclusiva de gramática y vocabulario. Sin ánimo de polemizar al respecto, es indudable que en virtud de una variedad de factores conocidos que afectan directamente la enseñanza de la LE (tales como la reducida carga horaria, el número de estudiantes por curso, la escasez de recursos, la ausencia de dispositivos de formación docente continuos, etc.), enseñar inglés en las aulas de nuestras escuelas estatales generalmente se limita a enseñar tiempos verbales y

vocabulario básico, en ocasiones de modo fragmentado, y sin anclaje real en la vida cotidiana de los estudiantes - aún cuando se sostiene que la metodología adoptada para el diseño de la clase es *comunicativa* (Soto, 2011, 2014).

Sin dudas, una FDI integral debe incluir un recorrido por las metodologías que históricamente han definido la enseñanza del Inglés; sin embargo, considero que hacer de tal temática el eje central de la formación inicial es reduccionista y pierde de vista la pertinencia de la implementación de tales enfoques en el contexto local, a la vez que limita la posibilidad de focalizar en otros conceptos tal vez más relevantes para la práctica profesional de los docentes nóveles. Cabe, entonces, cuestionarse la relevancia de sostener esta tradición metodológica, ante el riesgo de transformar a la DLE en una disciplina "aplicacionista" – es decir, caracterizada por " la transferencia de una teoría existente, externa a la realidad de la situación, y sin embargo movilizada para resolver un problema de esa realidad" Galisson (1997: 82-83).

Por otra parte, en la era del post-método, definida y caracterizada a partir de los trabajos de Prabhu (1990) y Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006) entre otros, la cuestión antes descrita de lo *metodológico* parecería estar resuelta. En este sentido, sin embargo, también se ha señalado que la mera aceptación acrítica de la era del post método pasa por alto que implementar el denominado "eclecticismo basado en principios" (*principled eclecticism*, en inglés) –implica una FDI en LE más abarcativa, que va más allá de los contenidos disciplinares (lengua, gramática, fonética y fonología, etc.), y los contenidos didácticos-pedagógicos, e incluye conceptos ligados a la realidad social, política y cultural de los contextos en los que las prácticas se llevan a cabo, y que a su vez las condicionan (Soto, 2014) – lo cual a su vez exige mucho más por parte de los docentes.

Didáctica de la LE: teoría, práctica

Me interesa reflexionar también acerca del rol que le compete a la teoría en la toma de decisiones respecto de un nuevo plan de cátedra para el área de DLE1. Al igual que en el planteo antes realizado, discutir acerca de la dicotomía teoría-práctica generalmente presenta opiniones encontradas. En este sentido, sin desconocer la importancia que el conocimiento de teorías supone para toda formación docente, pero también teniendo en cuenta el nivel de proficiencia en la LE que nuestros estudiantes han alcanzado al momento de cursar la cátedra a la que aquí hago referencia, me permito cuestionarme la relevancia de dichos

contenidos teóricos para la formación inicial. En este caso en particular, hablamos de la formación de estudiantes que recién están incursionando en una carrera que los prepara para una actividad práctica, situada en contextos muy específicos, y especialmente si dicha formación en contenidos teóricos pertinentes a la enseñanza de las lenguas extranjeras va disociada de su aplicación práctica *en el aula de inglés*.

En especial, me permito aquí discurrir acerca de una aparente imposibilidad de plantear contenidos que impliquen realizar el recorrido inverso, es decir, partir de la práctica para caminar hacia la teoría. Dentro de los cuestionamiento surgidos a partir de la necesidad de elaborar un nuevo currículum para nuestro Profesorado surge la necesidad de discutir si es posible en un 2do año de la carrera, llevar a los estudiantes al aula, no sólo para realizar observaciones de la clase de LE específicamente, sino para poder teorizar a partir de dichas observaciones de la práctica.

En ocasiones se sostiene que esto no es posible dado que los docentes en formación no cuentan con herramientas en las que basar sus observaciones si aún no se han desarrollado las teorías que sustentan las prácticas. Me planteo nuevamente, entonces, la validez de asignar a la cátedra DLE1 un carácter meramente teórico. Tal como la cita al comienzo de este trabajo indica, adhiero a la idea de que no debe haber teoría sin práctica, ni práctica sin teoría. Citando a Freire (1985) nuevamente:

Aislada de la práctica, la teoría no es otra cosa que un activismo ciego. Por eso no existe una auténtica praxis al margen de la unidad dialéctica, acción-reflexión, práctica-teoría. De la misma manera, no existe contexto teórico al margen de una unidad dialéctica con el contexto concreto.

Hacia una nueva agenda

Al describir a la enseñanza, Edelstein (2002) sostiene que, entendida como practica social, ésta “excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte”. En este sentido, considero que la FDI debe facilitar entre los futuros docentes el desarrollo de lo que Prabhu denomina “un sentido de lo plausible en la enseñanza” (*a sense of plausibility about teaching*); es decir, una conceptualización personal de cómo la enseñanza de cada docente en particular lleva a los aprendizajes deseados (1990: 172), y que por lo tanto dicho

sentido debe estar enraizado en la enseñanza real, situada y contextualizada, que involucra tanto una comprensión del tipo de enseñanza que los docentes practicantes llevan a cabo a diario en las aulas, como la revisión y el consiguiente cambio de dichas prácticas (Soto, 2014). Al decir de Hall, "theory may inform teachers' decisions, but (...) teachers will still be guided by their sense of what is and what is not plausible" (2011: 120)

Al respecto, me interesa aquí referirme particularmente al antes mencionado concepto del post-método tal como lo entiende Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006), como marco para resignificar los contenidos *deseables* para un curso de DLE en la FDI. El desarrollo del sentido de lo que es plausible o no para nuestras aulas conlleva, de acuerdo a Kumaravadivelu, una visión de la pedagogía que va más allá de objetivos, materiales, estrategias de enseñanza y de evaluación, y que integra aquellas experiencias históricas, políticas, y socioculturales que directa o indirectamente tienen su impacto en la LE (2001: 538). Esto, según este autor, se da a partir de la consideración tres parámetros: particularidad, practicalidad, y posibilidad (2006: 59).

Particularidad refiere a la adopción de una pedagogía para la enseñanza de LE sensible a un grupo específico de docentes y estudiantes, que persiguen una serie de objetivos de aprendizaje situados en un contexto institucional determinado y que reconoce el bagaje lingüístico y socio-cultural de quienes aprenden (Hall, 2011: 100). El parámetro de *practicalidad* incluye la reflexión acerca de las propias prácticas para teorizar las mismas, y para poner en práctica las propias teorías del docente. Tal como Banegas (2014: 23) subraya es este el parámetro que nos lleva a considerar la relación entre teoría y práctica, o la relación existente entre las teorías profesionales (o externas), y las teorías personales (o internas) que se desprenden de las prácticas áulicas y las cogniciones docentes, es decir, las creencias, conocimientos, representaciones, imágenes, etc. en las que los docentes basan sus prácticas, consciente o inconscientemente (Borg, 2006). Finalmente, el parámetro de *posibilidad* pone en discusión la cuestión de la identidad y la transformación cultural implícita en el aprendizaje de una LE. Tiene como objetivo empoderar a los sujetos de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el desarrollo de la reflexión crítica acerca de los factores socio-históricos que contribuyen a crear el marco sociocultural y las formas de conocimiento que se dan en la vida cotidiana de tales sujetos (Kumaravadivelu, 2003: 544).

Entendida a la luz de estos conceptos, entonces, una nueva agenda para la FDI en DEL debería apartarse de la tradicional orientación aplicacionista para tal vez adoptar desde los inicios de la FDI una orientación con un fuerte componente práctico, sin dejar de lado una perspectiva socio-crítica, que incluyan la reflexión

y la revisión de las prácticas áulicas a la luz del contexto de enseñanza (Asprelli, 2010). Es más, considerar la enseñanza de la LE desde esta perspectiva tiene como objetivo no sólo relacionar la teoría con la práctica, sino principalmente desarrollar una teoría de la práctica generada por el docente en ejercicio.

Una nueva agenda debería contemplar temáticas, por ejemplo, relacionadas al contexto y al por qué de la enseñanza de lenguas en nuestro país; a la relevancia (o no) de la implementación de las metodologías comunicativas en nuestro contexto local, y por ende una evaluación crítica de la relevancia de los materiales y recursos disponibles para tal implementación; a temáticas que involucren el desarrollo de *prácticas del lenguaje* o *prácticas discursivas* que den cuenta de la lengua como práctica social (Johnson, 2009) más adecuadas para la enseñanza del inglés en los distintos contextos socio-culturales en los que ésta se desarrolla, que vayan más allá de las cuatro destrezas (leer y escuchar, escribir y hablar) y/o de gramática y vocabulario, entendiendo al aprendizaje como una actividad socialmente mediada. Asimismo, estrechamente ligada a esta concepción, se encuentra la necesidad de incorporar dispositivos de FDI que permitan una primera aproximación de los docentes en formación a mecanismos de reflexión, no sólo sobre las prácticas sino también que faciliten la reflexión acerca de aquellas cogniciones (Borg, 2006) que los mismos docentes sostienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje, y las lenguas, por el mero hecho de haber estado en las aulas la mayor parte de sus vidas, y para poder así dar a tales cogniciones un marco teórico adecuado. Finalmente, la agenda debería incluir contenidos que promuevan la co-construcción de las prácticas en comunidades de aprendizaje (Johnson, 2006).

Conclusión

Para concluir con esta reflexión, adhiero a lo planteado por Banegas (2014), autor que promueve una mayor conexión entre teoría y práctica, a favor de una formación docente que lleve a "prácticas congruentes" (p. 24) que efectivamente materialicen las metodologías históricas, pero que también den cuenta de la relevancia y pertinencia de esas teorías para el contexto en el que se encuadran. Al decir de Klett (2013: 3)

Se trata así de una didáctica que puede conceptualizar y elaborar sus propios modelos teóricos a partir de la observación rigurosa de la práctica y la ayuda de otras disciplinas interrogadas a esos fines. (...) una disciplina de la acción capaz de concretizar intervenciones adaptadas y eficaces.

Considero que una FDI que prepare a los egresados para la toma de decisiones didáctico-metodológicas autónomas, sensibles al contexto, y que conlleve la teorización de las propias prácticas mediante la observación, reflexión, e investigación de las mismas, son imperativos que ningún diseño de un plan de cátedra de DLE ni ningún cambio curricular para un profesorado en lenguas debe pasar por alto.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y Sabelli, María José (2009): *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.

Asprelli, María Cristina. (2010): *La Didáctica en formación docente*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Banegas, Darío Luis. (2014): "Of methods and post-methods: A view from Argentina", en Banegas, Darío L., López-Barrios, Mario, Porto, Melina, y Soto, María Alejandra (eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 25-32), Santiago del Estero: FAAPI.

Barboni, Silvana (ed.) (2011): *Enseñanza de inglés e identidad nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*, La Plata, Ediciones al Margen.

Borg, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*, London, Continuum.

Edelstein, Gloria (2002): "Problematizar las prácticas de la enseñanza", *Revista Perspectiva*, N°2.

Freire, Paulo (1985): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.*

Galisson, Robert (1997): "Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, Vol. 105.

Hall, Graham (2011): *Exploring English language teaching. Language in action*, Oxon, UK, Routledge.

Johnson, Karen (2009): *Second language teacher education: A socio-cultural perspective*, New York, Routledge.

Johnson, Karen y Freeman, David (2001): "Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 1, N° 1.

Klett, Estela (2013): "Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo". *Didáctica de las Lenguas Extranjeras* (en línea). Universidad Nacional de Luján. En línea, en: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/?q=node/17>

Kumaravadivelu, B. (2001): "Towards a postmethod pedagogy", *TESOL Quarterly*, Vol. 34, N° 4.

Kumaravadivelu, B. (2003): "A postmethod perspective on English language teaching", *World Englishes*, Vol. 22, N° 4.

Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding language teaching: From method to postmethod*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós Educador.

McKay, Sandra L. (2002): *Teaching English as an international language*, Oxford, Oxford University Press.

McKay, Sandra. (2003): "Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common assumptions", *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 13, N° 1.

Paz, G.M., & Quintero, M.H. (2009): "Teachers in action or teachers' inaction? A critical approach to an active implementation of the latest trends in our local contexts", en D. J. Fernández (ed.), *Teachers in action: Making the latest trends work in the classroom.XXXIV FAAPI Conference Proceedings* (pp. 25-32). Bahía Blanca: FAAPI.

Prabhu, N.S. (1990): "There is no best method – why?", *TESOL Quarterly*, Vol. 24, N° 2.

Soto, María Alejandra (2011): *Teachers' beliefs and curriculum innovation uptake. Case studies of EFL teachers in Argentina*. Tesis de maestría (no publicada).

Soto, María Alejandra (2014): "Post-method pedagogy: Towards enhanced context-situated teaching methodologies", en Darío L., López-Barrios, Mario, Porto, Melina, y Soto, María Alejandra (eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 25-32), Santiago del Estero: FAAPI.

Terigi, Flavia (2009): "La formación inicial de profesores de secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites" en *Revista de Educación*. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_06.html

Trillo Alonso, Felipe y & Sanjurjo, Liliana (2008): *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*, Rosario, HomoSapiens Ediciones.

Wedell, Martin y Malderez, Angie (2013): *Understanding language classroom con texts. The starting point for change*, London, Bloomsbury.

Capítulo 5

Desarrollos en evaluación de lenguas y certificaciones internacionales

Examen CELU: competencias para la instancia oral.

ABATE DAGA, VALERIA, BERARDO, CAMILA BEATRIZ y DI GULIO, MARCELA MARÍA

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, República Argentina

Resumen

En la instancia oral del examen CELU se evalúa, entre otras habilidades, la de alcanzar un objetivo comunicativo y el sostenimiento de cierta fluidez en la comunicación. El *juego de roles*, específicamente, propone situaciones comunicativas similares a las que acontecen en el devenir cotidiano. Su enfoque, sin embargo, supone el conocimiento de distintas condiciones de carácter sociocultural.

Con motivo de una presentación del **VIII Coloquio CELU** en la UNRN en agosto de 2015, enfocamos la instancia oral de un examen CELU correspondiente a una joven italiana de 16 años de edad que presentó su evaluación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Posteriormente, y siguiendo como técnica el estudio de caso, replicamos la instancia con informantes nativos, de la misma edad e integrados en el sistema educativo del nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto. Esto bajo la hipótesis de que la interacción propuesta para el juego de roles no debía suponer las mismas dificultades para el desempeño comunicativo de los hablantes nativos. No obstante, la fluidez de la conversación en los jóvenes adolescentes se percibió limitada. Interpretamos que la edad de los participantes y por ende, la escasa experiencia en relación con ciertas prácticas y géneros discursivos, resulta un factor condicionante para el efectivo despliegue de una competencia comunicativa adecuada.

Con el objetivo de profundizar nuestra indagación, el presente trabajo se integra en este proceso de investigación exploratorio y de carácter comparativo ya iniciado. En esta oportunidad, ampliamos nuestra indagación considerando un grupo de informantes que corresponden a una franja etaria entre 21-25 años y que se encuentran cursando la etapa de formación superior. Replicamos el estudio de caso: enfocamos exámenes de extranjeros en el marco de CELU y repetimos la experiencia con hablantes nativos. El propósito de este trabajo es determinar si las situaciones comunicativas propuestas para la instancia juego de roles, deben contemplar las vivencias experienciales de los postulantes y, en consecuencia, resultar adecuadas para el despliegue de una competencia comunicativa.

El trabajo enfoca, como concepto clave, la competencia comunicativa (Dell Hymes) y pretende ser un aporte para optimizar etapas del proceso de evaluación en Lengua española.

Palabras clave: competencia comunicativa/ juego de roles/ experiencia.

1. La competencia comunicativa: alcances de este concepto

El presente trabajo considera una reflexión sobre la complejidad que supone la **competencia comunicativa** como elemento determinante para la resolución de la instancia oral en el examen CELU, específicamente en el *juego de roles*. Partimos de una interpretación clásica de competencia comunicativa, concepto acuñado por Hymes (1971). Este autor a fines de la década del 60, desde la Etnografía del habla, propone superar los modelos de estudio del lenguaje centrados sólo en las vinculaciones entre el sonido y el sentido. Tal como sostiene Cucatto (2010a), desde esta perspectiva se pretende formular una teoría integradora que se centre en la conducta comunicativa y en la vida social. Por esta razón, se postula un modelo de interacción que incluye distintos elementos presentes en todo acto de comunicación. Dichos elementos son sintetizados en la palabra inglesa *speaking*: Marco (espacio y tiempo en los que se desarrolla el acto comunicativo), Participantes (sujetos que actúan en un acto comunicativo y que ocupan roles diferenciados), Finalidades (intenciones, propósitos y fines puestos en juego en el acto comunicativo), Actos (acciones o actividades que se desarrollan en el proceso de comunicación), Claves (tono, modo o espíritu que prevalece en la comunicación y que se relaciona con el estilo empleado), Instrumentos (variedad lingüística, canal de comunicación y modos de controlar el canal, el mensaje, el código y el receptor), Normas (reglas que rigen la conducta y la interacción) y, finalmente Género (actividades comunicativas tipificadas) (Cucatto, 2010a).

Hymes propone un concepto de competencia que supera las limitaciones de la concepción de competencia gramatical propuesta por Chomsky. En el texto “Sobre la competencia comunicativa” (1971), el autor reemplaza el concepto *competencia lingüística* por uno más amplio que hace hincapié en el significado social de los lenguajes: el de competencia comunicativa. Tal competencia es

definida por Hymes como el conocimiento subyacente general y la habilidad para el uso del lenguaje que tiene todo hablante oyente (Cucatto, 2010a). Dice Hymes (1971, citado en Cucatto 2010a), *hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad* (p. 278).

La competencia comunicativa no sólo considera la competencia gramatical, sino también las actitudes, los valores y las motivaciones con respecto a la lengua, a sus rasgos y usos; e integra las actitudes para con la interrelación de la lengua con otros códigos de la conducta humana. La competencia comunicativa se instaaura, entonces, como una competencia social y se presenta, en palabras de Cucatto (2010a), como una supercompetencia, puesto que presupone “tanto el dominio de conocimientos y de recursos de naturaleza verbal y no verbal, como de otras variables involucradas en los eventos comunicativos: físicas, psicológicas, sociales y culturales” (Cucatto, 2010a, 190).

Si se considera la competencia comunicativa como una conducta social, la mirada que prevalece va más allá de la lengua como estructura; se sustituye así la noción de gramaticalidad por la de adecuación. En este sentido, vale aclarar, para Hymes los sujetos adquirimos la competencia comunicativa que nos ayuda a reconocer cuándo, dónde, con quién, por qué y de qué forma debemos hablar (Cucatto, 2010a). Este autor sostiene que esta competencia es la que nos permite ver a los enunciados no sólo como realidades lingüísticas sino también como realidades socialmente apropiadas.

En síntesis, la competencia comunicativa es entonces un concepto dinámico puesto que supone la negociación del significado entre hablantes que comparten ciertos conocimientos lingüísticos y no lingüísticos. Dicha competencia considera los saberes asociados con la estructura de los lenguajes y también las habilidades para utilizar dicho conocimiento en situaciones comunicativas; es, por lo tanto, una competencia social y se relaciona, tal como lo destaca Cucatto (2010a), con una concepción procesual del lenguaje, en tensión con aspectos exteriores a él: sociales, culturales, comunicativos, perceptuales, cognitivos, etc. Esta competencia es también un conocimiento relativo y gradual, puesto que depende del aprendizaje en sociedad: se enriquece o limita con la experiencia de los hablantes.

Ser competente comunicativamente, podemos decir tomando aportes de Canale y Swain (1980, citado en Cucatto, 2010a), comporta conocer las formas lingüísticas, saber usarlas e interpretarlas adecuadamente, poder organizarlas de

manera eficaz para propósitos diversos e interpretar las diversas organizaciones que se nos proponen. Pero también comporta disponer de recursos para resolver los problemas que se producen en la comunicación y para negociar con los demás significados. Años más tarde, Canale (1983) complejiza este concepto al distinguir otras competencias como la sociolingüística, la lingüística, la discursiva y la estratégica. La primera está constituida por dos tipos de normas: las normas de uso y las normas del discurso. Se trata de normas fundamentales para interpretar los enunciados en su significado social (Cucatto, 2010b). La competencia lingüística refiere al conocimiento de los elementos léxicos y de reglas morfológicas, sintácticas y semánticas. Esta competencia hace posible el reconocimiento de oraciones gramaticales y agramaticales. La *competencia discursiva*, según Canale (1983, citado en Cucatto, 2010b), alude a la capacidad para desenvolverse eficaz y adecuadamente en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para construir textos, tanto orales como escritos, en diferentes situaciones de comunicación. Dicha competencia incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los hablantes producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Cucatto, 2010b). La competencia estratégica, en palabras de Cucatto (2010b), *está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debido a variables de actuación o a competencia insuficiente* (p. 66). Para Canale, todos los hablantes, tanto nativos como no nativos emplean las mismas estrategias para enfrentar las limitaciones de sus conocimientos o las restricciones del uso de la lengua en una situación específica, aunque considera que la utilización de dichas estrategias se hace más frecuente en los hablantes de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Cucatto, 2010b).

Vale aclarar que para el abordaje propuesto en el presente trabajo es pertinente destacar el concepto de *competencia estratégica* e incorporar también, la noción de *principio de cooperación*. Grice (1975) propone una serie de principios no normativos y aceptados por los que participan de una conversación. Estos se incluyen en lo que Grice llama principio de cooperación, condición de racionalidad que resulta básica para que el discurso sea inteligible y tenga sentido: *Nuestros intercambios comunicativos no consisten normalmente en una sucesión de observaciones inconexas, y no sería racional si lo fueran. Por el contrario, son característicamente - al menos en cierta medida- esfuerzos de cooperación (...)* (citado en Escandell Vidal, 1996).

Si analizamos el *juego de roles* desde la dinámica de un intercambio lingüístico como la conversación, es oportuno referirse a algunas características de este género. Amparo Tuson Valls (2002) sostiene que el análisis de la conversación no debe limitarse a la descripción de la mecánica de los intercambios verbales, sino que debe develar la manera en que se construye la significación entre quienes participan en una interacción comunicativa de ese tipo. Tuson Valls dice que el sentido se crea de forma “local”, esto quiere decir que, si bien las personas aportan su bagaje de conocimientos y sus expectativas a un encuentro, es en el transcurso de la conversación cuando, entre todas, van negociando y creando el sentido de lo que pasa. (Tuson Valls, 2002)

2. El juego de roles: abordaje interpretativo del corpus

Tal como lo hemos mencionado previamente, la competencia comunicativa puede considerarse como una conducta social, se trata de una mirada que involucra los elementos de la competencia relacionados con el contexto en el que se produce la comunicación. Desde esta concepción, sostiene Fanny Bierbrauer (2013), “*los candidatos al examen CELU deben ser capaces de emitir y comprender actos de habla apropiados al contexto y contar con las estrategias adecuadas para sostener la comunicación en la interacción*” (p. 44).

Desde nuestra interpretación, la actuación en el juego de roles supone una competencia sobre diversas condiciones de carácter sociocultural que no siempre se pueden activar y no por desconocimiento contextual sino por la falta de experiencia, lo que supone una ausencia de recursos cuyas trazas se pueden advertir en el desempeño comunicativo del postulante. Los conceptos desarrollados previamente nos permiten describir las intervenciones llevadas a cabo por los jóvenes que dan cuenta de esta muestra.

Como ya mencionamos, las pruebas que realizamos tomaron como punto de partida un examen del CELU 115 con sede en Río Cuarto que luego se replicó con nativos adolescentes. En esa oportunidad, en la segunda instancia del examen oral tanto la aspirante extranjera como los nativos, debieron optar entre dos láminas (LOA 112 “*Mitos o verdades sobre el trabajo independiente*” y LOA 118 “*Campaña abraza un árbol*”) que se correspondían con dos juegos de roles diferentes: uno proponía una entrevista entre un empleador y un candidato para desempeñarse en un *trabajo a distancia*; el otro consistía en representar un

encuentro entre dos amigos en el que uno de ellos (evaluador) pedía consejos por hallarse en situación de estrés laboral y el otro (alumno) debía orientarlo para que realizara alguna *terapia alternativa*.

En la primera muestra con los jóvenes adolescentes pudimos observar ciertas falencias en el *juego de roles*, instancia que evidenció un menor flujo de información y por ende, una notable caída en la fluidez de la comunicación. En general, los postulantes alcanzaron el objetivo lingüístico, sin embargo presentaron dificultades al momento de posicionarse en el rol y, sobre todo en el caso de la entrevista laboral, su desempeño mostró que no conocían todos los rasgos genéricos del discurso. En cualquiera de los casos (entrevista y diálogo), la fluidez de la conversación se vio afectada porque ninguno de los participantes poseía conceptos concretos para formular las preguntas o para convencer a su interlocutor. Tampoco dominaban ciertas estrategias que establecen el modo y el momento para formular preguntas ante determinadas circunstancias, rasgos que, según nuestro análisis, se relacionarían con la edad de los participantes.

Asimismo, nos pareció pertinente tener en cuenta no sólo las consignas sino también su enunciación. En ambas instancias de la investigación el concepto de ‘trabajo a distancia’ resultó ambiguo ya que algunos lo entendieron como trabajo virtual y otros como actividad que implica distancia física - espacial. En el examen de la candidata extranjera la ambigüedad conceptual produjo dificultad en el intercambio dado que evaluador y evaluado no se manejaron con los mismos supuestos. Teniendo en cuenta este antecedente previmos que podía suscitarse una situación similar con los nativos y ante ello, dada las variantes, nos ‘acomodamos’ a la interpretación del concepto que cada candidato planteaba.

En el otro juego de roles, una de las falencias más evidente estuvo ligada a la construcción de argumentos. En las intervenciones del papel ‘amigo consejero’ no hubo, en la mayoría de los casos, argumentos sólidos capaces de persuadir al interlocutor de los beneficios de comenzar una ‘terapia alternativa’ para superar el estrés laboral. Interpretamos que dicha falencia se relacionó, esencialmente, con una carencia en el conocimiento enciclopédico en lo que refiere a terapias alternativas. Asimismo, consideramos que la falta de nociones conceptuales y de argumentos que actúen de manera convincente, son aspectos que no pueden desvincularse en su funcionamiento.

En el caso de los jóvenes de 22 a 25 años evidenciaron un claro descenso en la fluidez comunicativa en su paso por las diferentes instancias del examen oral. La primera parte resultó la más relajada porque ellos percibieron que se trataba de una presentación personal. En la segunda parte del examen el *continuum* se .

interrumpía por falta de información sobre el tema, a veces sólo hacían una lectura de la lámina porque no podían realizar una reformulación de la información, o hacían una interpretación y emitían opiniones porque la relacionaban inmediatamente con aspectos de su experiencia personal.

En el *juego de roles*, instancia en la que se centra esta investigación, la mayoría de los participantes no tomaban total conocimiento de que se hallaban en una situación en la que debían desempeñar un papel, es decir, que se trataba de una representación y que debían respetar ciertas pautas. Esto sin considerar otros factores que pudieron incidir en el rendimiento y que no se pueden mensurar, como la timidez, los nervios, cuestiones idiosincrásicas (ej: hablar poco). Pudimos observar que, a pesar de las inseguridades o del desconocimiento, todos, en mayor o menor medida, recurrieron a estrategias para salvaguardar la comunicación.

En general pudimos advertir la recurrencia de estrategias como las muletillas y pausas que les permitían pensar o rearmar los enunciados. Por otra parte, el uso de expresiones indeterminadas (*eso, todo, nada*) se presentó como recurso ejecutor de saberes compartidos y/o supuestos entre ambos participantes, o bien cuando ya no tenían argumentos, o no recordaban, o no sabían el nombre de alguna actividad, objeto, etc. De la misma forma, surgieron las repeticiones y las reformulaciones de argumentos como estrategia de compensación cuando no podían agregar información nueva.

Específicamente en el caso de la recomendación de terapias alternativas para mejorar la calidad de vida, la mayoría recomendaba el yoga pero ignoraban sus características, por lo que las inventaban y generaban argumentos para recomendarlo, o apelaban a la evidencia de lo que otros habían probado, por ejemplo amigos o conocidos, para demostrar que era una propuesta conveniente. Otros, invitaban a experimentar con otras terapias conocidas por ellos, como danza, música, pintura, circo.

Los que participaron del juego de roles entrevistador/ entrevistado, no manifestaron dudas con respecto a lo que es una entrevista laboral, sin embargo en la interpretación de su papel no demostraron conocer todas sus características. En todos los casos comenzaron el juego sin respetar las convenciones de una entrevista, por ejemplo, saludos, presentaciones, uso de fórmulas de tratamiento, registró. Cuando debían enunciar las preguntas, todos cayeron en la cuenta de que no sabían qué preguntar o que ni siquiera habían pensado o dado forma al supuesto trabajo para el cual necesitaban un empleado. En esta instancia se produjeron vacilaciones, interrogantes acerca de lo que debían hacer, incluso

algunos manifestaron sus pensamientos de forma oral. Sin embargo, encauzaron la comunicación creando preguntas que surgían de acuerdo a las respuestas y a las reacciones de su interlocutor. Si bien la improvisación también se dio en los adolescentes, esta estrategia es compleja y en una comunicación como una entrevista laboral, el conocimiento enciclopédico garantiza ciertas herramientas para un mejor despliegue comunicativo. Es por este motivo que creemos que los mayores construyeron preguntas más consistentes y no cayeron en tantas imprecisiones.

2. Conclusiones

En las muestras de nuestro análisis no pudimos identificar una diferencia significativa en cuanto al conocimiento que tienen los participantes, ya sea sobre el tema que desarrollaban las láminas como sobre las situaciones que proponían los juegos de roles; pero interpretamos que los jóvenes de 21 a 25 años, como tienen más experiencia de vida, académica y algunos hasta laboral, pudieron desplegar estrategias que vinieron a ‘salvar’ de otro modo la situación comunicativa. Creemos que los participantes de esta muestra no dominan completamente las situaciones no por falta de competencia lingüística sino por falta de desarrollo en la competencia discursiva, en el caso de la entrevista, o por falta de enciclopedia, en el caso de las terapias alternativas, tal como ocurrió con los adolescentes. Sin embargo, pese a los obstáculos, podemos decir que el principio de cooperación rigió la comunicación en todos los casos, dado que el desempeño de todos los participantes de las muestras evidenció la “negociación” de la que habla Tuson, que, según esta autora, se manifiesta precisamente en el momento en que los hablantes construyen los sentidos desde su experiencia y hacen lo posible por encauzar la comunicación.

Nuestra investigación está motivada por la creciente comunidad de candidatos conformada por jóvenes de entre 16 y 18 años que llegan a nuestra ciudad y que vienen a través de programas de intercambio cultural. Durante su estadía en nuestra región, ellos desarrollan progresivamente su competencia cultural, capacidad latente en el hablante y que se construye a partir de los conocimientos previos (formales y experienciales), y que le permite seleccionar y poner en práctica estrategias para actuar en diferentes contextos comunicativos propios de una región o grupo. Sin embargo, si tenemos en cuenta la edad de nuestros aspirantes, sabemos que el desarrollo de sus otras competencias

también es parcial y que su progreso también es gradual en ambas lenguas (L1 y L2).

La experiencia con los jóvenes nativos nos reveló, de algún modo, que el dominio del idioma a veces no es suficiente o no es garantía para el desempeño adecuado en las tareas propuestas en el *juego de roles*. Esta instancia posiciona a los candidatos en contextos similares a una situación real. Muchos de esos “escenarios” pueden resultar difíciles y tener alto grado de competencia lingüística puede ayudar a resolver la situación. No obstante, en ocasiones, los temas que los candidatos tienen que afrontar no provocan la generación de ideas para desarrollarlos y/o defenderlos porque no tienen demasiada información y por ende, tampoco poseen repertorio verbal vinculado a dichos temas. No encontrar las palabras o los argumentos necesarios puede incidir directamente en la fluidez y en el objetivo de la interacción, criterios de las grillas analíticas del CELU. Esta falencia puede dificultar la tarea del examinador a la hora de otorgar el nivel en la competencia comunicativa porque puede interpretar que el candidato no logra el objetivo propuesto en la tarea solicitada.

En el examen CELU los evaluadores regulan, motivan, reorientan el intercambio a través de diversas técnicas de producción de enunciados para corroborar la competencia lingüística del candidato. El equipo de evaluadores del CELU considera que se sigue utilizando el juego de roles porque *“el examen necesita más de un formato de actividad, para poder brindar más oportunidades al candidato de demostrar su competencia; la evaluación en el juego de roles es, en el CELU, bastante abierto: no exige una sola función ni una sola manera de decirlo sino que propone una situación a resolver con distintos factores: desde el vocabulario adecuado a la situación, la sintaxis más “libre” que tiene la oralidad, los tonos, el ritmo, hasta la posibilidad de decir y desdecir, aventurar y corregirse que proporcionan estos tipos de diálogo; la creatividad que exige todo juego está algo sostenida y encuadrada por la reflexión anterior sobre el tema, en el comentario de la parte II; el estudiante suele mejorar o responder con mayor fluidez en esta parte III, lo que hace que el examen cierre de un modo positivo en todo sentido”* (taller de estandarización de orales 116), posición con la que acordamos sin lugar a dudas.

Asimismo, sabemos que no es el objetivo del CELU dificultar el rendimiento de los candidatos por eso creemos que sería pertinente considerar la diversidad etaria a la hora de elaborar las consignas para el juego de roles dado que hay contextos, temas, géneros discursivos que algunos candidatos más jóvenes y con menos experiencia no dominan adecuadamente.

Referencias bibliográficas

Abate Daga, V., Berardo, C., Di Gulio, M., (2015), “El juego de roles en el examen CELU: ¿qué supone la competencia comunicativa?” en

http://coloquiocelu.congresos.unc.edu.ar/files/ABATE_BERARDO_DIGULIO.pdf

Bierbrauer, F., (2013) *Estudio de estrategias en los juegos de rol en situación de examen Caso Certificado de Español Lengua y Uso, Universidad Nacional de Córdoba*, en <https://rdu.unc.edu.ar/>

Cucatto, A., (2010a), *Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación. Teoría y práctica*, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

Cucatto, A., (2010b) *La competencia estratégica o el lenguaje como sospecha inteligente*. Comunicación, racionalidad y eficacia, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

Escandell Vidal, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Ed Ariel, Barcelona.

Documentos CELU 115.

Tusón Valls, A., (2002) *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*, Universitat Autònoma de Barcelona, en <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos>

www.celu.edu.ar

Taller de estandarización de orales 116, (2016).

Evaluación Cualitativa de Lectura Comprensiva en Inglés: Una Propuesta de Categorías Analíticas

DE FRANCESCO, KARINA VERÓNICA, LAURÍA, SANDRA Y ROSETI, LAURA PATRICIA
Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, República Argentina

Resumen

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, la cátedra de Inglés propone un abordaje global, interactivo y estratégico para la lectura de artículos de investigación. En ese respecto, la adquisición de dinámicas de acción para la construcción del sentido y la reconstrucción del texto paralelo desde un enfoque transaccional reconoce el rol preponderante de la activación de conocimientos previos y promueve la elaboración de hipótesis de lectura. Como en toda propuesta pedagógica, la evaluación constituye uno de sus ejes centrales con un impacto de retroalimentación. En particular, la evaluación de la competencia lectora ha sido objeto de una multiplicidad de estudios tanto pedagógicos como para la investigación en lenguas extranjeras. En lo que atañe a la confección del instrumento de evaluación, priorizamos la autenticidad, la interactividad y la validez del constructo para la utilidad de la prueba. Desde esta perspectiva, nos hemos visto en la necesidad de desarrollar una serie de categorías analíticas específicas para determinar el grado de comprensión lectora de los artículos de investigación científica abordados en clase. El propósito de este trabajo es presentar un diseño de categorías de análisis para determinar tanto el grado de especificidad como el de completitud de los textos paralelos elaborados por los estudiantes.

Palabras clave: lectocomprensión / evaluación / categorías analíticas

Introducción

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA, tanto las carreras de grado de Farmacia y de Bioquímica, como las Tecnicaturas Universitarias en Óptica y Contactología y en Medicina Nuclear cuentan con un nivel de Inglés lectocomprensión en sus planes de estudio. El objetivo de la cátedra es que, al finalizar la materia, los estudiantes puedan comprender textos científico-académicos en inglés relativos a sus campos disciplinares.

Quienes se están formando para consagrarse como miembros de la comunidad científica deben desarrollar las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas necesarias para poder acceder a los saberes que circulan en esa esfera social. El diseño curricular de la materia se concibió a los efectos de formar lectores idóneos y autónomos, capaces de abordar artículos de investigación, reseñas o metaanálisis durante sus trabajos de formación. En ese sentido, se busca elaborar, de manera permanente, nuevas herramientas pedagógicas para propiciar un mejor andamiaje de estrategias con las que el estudiante-lector pueda contar para potenciar su autonomía.

En este contexto, la escritura que los estudiantes ponen en juego como parte del proceso de lectocomprensión, desde un enfoque transaccional de lectura y escritura (Rosenblatt, 1994), conforma una de las competencias centrales en el espectro de aquellas desarrolladas en el proceso de enseñanza. Como parte de la recuperación de las construcciones de sentido realizadas, la elaboración de oraciones síntesis, hipótesis de lectura y ejercicios de conceptualización varios requieren de la escritura en tanto reconstrucción de los textos paralelos. La reflexión acerca de las diferentes herramientas de evaluación de la lectocomprensión en inglés a través de la escritura en lengua materna ha sido una característica constante tanto para nuestra práctica docente como para nuestras diversas líneas de investigación. En los esfuerzos por alcanzar una homologación adecuada de los criterios de evaluación, nos hemos visto en la necesidad de desarrollar una serie de categorías analíticas específicas para determinar el grado de comprensión lectora de los diversos textos abordados en clase. Por lo dicho, este trabajo se propone presentar las categorías analíticas diseñadas para evaluar las producciones escritas de los estudiantes en tanto reformulaciones de los textos *input* originales como herramientas de evaluación aplicables en contextos de investigación cualitativa así como también en nuestras actividades cotidianas de enseñanza.

Marco teórico

En el marco de una concepción de lectura estratégica que se focaliza en la construcción de sentido desde un abordaje global e interactivo, esta perspectiva considera que la lectura se erige como una búsqueda de significados (Goodman, 1994). Este enfoque postula la multiplicidad de variables (Bernhardt, 2011) que están involucradas en tan complejo proceso, entre las que se destacan las características del texto, las características del lector y las motivaciones del

contexto de lectura. Ahora bien, a través de un proceso transaccional (Rosenblatt, 1994), el lector adquiere un rol activo y sus conocimientos previos -tanto del contexto social, los campos empíricos, las convenciones discursivas y la lengua meta propiamente dicha- constituyen una de las variables primordiales. Cada una de ellas presenta, a su vez, complejidad específica, y aquellas que involucran al lector se manifiestan, por ejemplo, en la gran heterogeneidad que se advierte respecto del grado de desarrollo de las competencias en escritura académica de nuestros estudiantes.

Las implicancias de las concepciones teóricas operan de modo tal que los objetivos generales se centran en la enseñanza de estrategias de lectura de textos auténticos publicados en revistas especializadas, más que en la enseñanza del idioma como sistema lingüístico, característico de los enfoques más tradicionales. La construcción de sentido se vuelve más efectiva mediante la utilización consciente de estrategias de lectura, que suelen ser inconscientes en la lectura en la lengua materna. Se propicia así la activación de los esquemas necesarios para la comprensión del texto que neutralizan alguna brecha existente entre la codificación del texto y la decodificación que debe llevar a cabo el lector.

Validación de la prueba

Las categorías analíticas que aquí presentamos se enmarcan en un trabajo de investigación que pretende indagar el impacto de una intervención pedagógica referida a la enseñanza de tres tipos de nominalizaciones o sintagmas nominales: simples, medias y complejas, una tipología desarrollada para estos fines. Con el objetivo de reunir un corpus representativo —hipótesis específicas e ideas principales como predicciones y reformulaciones de un texto científico— para el trabajo de investigación, apelamos a la instancia del segundo parcial regulatorio, por lo que contamos con la participación de la totalidad de los estudiantes regulares del segundo cuatrimestre de 2015. En virtud de efectuar un análisis apropiado del corpus, nos proponemos demostrar que tanto el diseño del instrumento de evaluación como el de categorías de análisis desarrollados reflejan las áreas de la habilidad de la lengua que queremos medir y para eso partimos de un constructo bien definido.

En lo que atañe a la confección del instrumento de evaluación, priorizamos tres características sobre la utilidad global de la prueba elaborada por Bachman y Palmer (1996): validez, autenticidad e interactividad del examen. Si bien es sabido que no son las cualidades por separado las que constituyen el aporte

original de Bachman y Palmer (1996), sino la interacción entre ellas, destacamos solo las tres mencionadas previamente, que hacen al propósito de la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera. En primer término, la validez del constructo indica que si un examen es diseñado con un propósito específico, la validez del contenido es el indicador de que se está midiendo únicamente lo que se desea medir, es decir, que los conocimientos y competencias que presenta el examen deben reflejar los saberes adquiridos por los estudiantes. El diseño de un examen para medir una habilidad, en nuestro caso, la lectocomprensión de textos académicos en inglés, debe dar cuenta de cómo se interpretarán los resultados y de la base teórica en la que se apoya tal interpretación. En función del marco teórico al que adscribe la cátedra, los exámenes regulatorios constan de los tres momentos de lectura propuestos por Goodman (1982), y según la etapa de aprendizaje que se esté evaluando, la tarea corresponderá a la elaboración de una hipótesis de lectura, la respuesta a preguntas de comprensión, la resolución de algún ejercicio morfosintáctico (en el nivel microestructural) o la elaboración de la idea global.

La autenticidad, por su parte, comprende el grado de relación que existe entre la realización de la prueba y el dominio que se tiene en un contexto real de uso, es decir, para justificar la prueba debemos demostrar que ésta trasciende la tarea en sí misma y se aplica a un contexto real de uso. De allí su importancia en lo que respecta al diseño del examen, dado que se espera que los estudiantes lean artículos de investigación tanto durante la carrera universitaria como en la vida profesional futura. En otras palabras, se espera que la lectura sea útil y sirva a los propósitos de la vida real que, en este caso, será la actualización de saberes y la investigación.

Por último, la interactividad se define a partir de la relación que existe entre las características del sujeto en función del grado de su identificación y compromiso con la prueba. Sus características se definen a partir de su conocimiento de la lengua, las competencias estratégicas, las estrategias metacognitivas, el conocimiento del tema y la motivación. En nuestro contexto, estas características se trasladan al conocimiento del tema a partir de los conocimientos previos con las que cuenta el estudiante, la comprensión proposicional y global del texto por medio de la aplicación de estrategias metacognitivas que compensen las limitaciones que se tienen sobre el conocimiento lingüístico y el grado de involucramiento que tiene el estudiante con el tema, lo que lo motivará en mayor o menor medida a la resolución de la prueba. El diseño del examen tiene como propósito la obtención de un grado aceptable de interactividad, justamente en función de los saberes que se tienen

sobre el tema y, a la vez, de la incidencia que la prueba produzca en el estudiante en función de la adquisición de saberes tanto lingüísticos como académicos.

Contexto de la investigación

Como adelantáramos, en nuestro trabajo de investigación sobre el impacto de una intervención pedagógica con foco en nominalizaciones complejas, participaron todos los estudiantes pertenecientes a las 11 comisiones de Inglés I dictadas en el primer cuatrimestre de 2015. Este universo comprendió un total de 269 estudiantes, divididos aleatoriamente en dos grupos: uno control (compuesto por 5 comisiones, 115 estudiantes) y otro experimental (compuesto por 6 comisiones, 154 estudiantes).

Respecto de la prueba, se seleccionó el título y el resumen de un artículo de investigación sobre un tratamiento contra el abuso de sustancias. La complejidad sintáctica, y por lo tanto semántica, resultó útil para una primera aproximación al texto con la consiguiente elaboración de una hipótesis en la etapa predictiva. Se asignaron 15 minutos para la realización de esta consigna. Para las etapas de verificación de hipótesis y poslectura, se agregó el análisis del resumen del mismo trabajo de investigación. Finalmente, la etapa de reformulación/poslectura consistió en la elaboración de una oración síntesis.

Presentadas así la validación de la prueba y parte de la metodología del trabajo de investigación, en el siguiente apartado daremos cuenta de las diferentes categorías utilizadas para analizar las hipótesis específicas y oraciones síntesis en tanto corpus de la investigación y diseñadas con el objetivo de lograr una sistematización de las mismas en tanto fueron los resultados arrojados por la prueba.

Categorías de análisis del corpus

El tratamiento cuali-cuantitativo de corpus incluyó el análisis de las respuestas, su clasificación según las categorías descriptas y la correspondiente tabulación. El análisis abarcó tanto el plano de la expresión como el del contenido. En el plano de la expresión, desde una perspectiva más holística, se contemplaron dos categorías: 'coherente' y 'con problemas de coherencia', tanto

para las hipótesis como para las ideas centrales (Tabla 1). Si alguna respuesta presentaba problemas de coherencia, se desestimó el resto de las categorías, puesto que los niveles de coherencia interna de la reconstrucción del texto paralelo fue el primer paso de apreciación global y evaluación. En muchos casos, las formas de expresión interfieren de modo sustancial en el sentido total de las construcciones. En este sentido, si bien en el análisis nos centramos en la reconstrucción de significados, no podemos dejar de lado la forma, dado que no pueden pasarse por alto estructuras textuales inapropiadas o elecciones de tiempos verbales y léxico que interfieren con la expresión de las ideas (Hyland, 2003). Independientemente de la correlación y/o de la recuperación de los conceptos del texto *input* original, este tipo de problemas de coherencia descalificó las respuestas.

Ante una respuesta coherente, se pasó al plano del contenido, desde una perspectiva más analítica. En lo que respecta a las reformulaciones finales, se consideraron dos categorías abarcativas: ‘correcto’ e ‘incorrecto’.

La categoría ‘correcto’ incluye las siguientes subcategorías para las ideas centrales: *completa y específica, 1(un) error conceptual, algo general y parcialmente/algo incompleta*.

Como puede apreciarse, según esta clasificación, se considera una comprensión del texto que responda a una elaboración conceptual medianamente completa en función de que el destinatario de esa idea pueda aprehender su sentido en alguna medida.

La categoría ‘incorrecto’ incluye las siguientes subcategorías: *2 ó más errores conceptuales, demasiado general, e incompleta*. En el caso de una idea incorrecta, el destinatario no llega a comprender el sentido esencial del tema y, en todo caso, sólo podría imaginar o apenas concebir dónde radica el eje temático.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA IDEAS CENTRALES

Problemas de coherencia	Coherente			
	Correcta		Incorrecta	
	Completa y específica	1 error/algo general/ algo incompleta	2 ó más errores conceptuales	Demasiado general/faltan conceptos esenciales

Tabla 1

Por otra parte, para la elaboración de las hipótesis, todas las respuestas coherentes fueron consideradas correctas (Tabla 2), aunque en el plano del contenido no incluyeran total o parcialmente los conceptos presentes en el título. Consideramos que los indicios textuales que recibe el lector, en interacción con sus conocimientos previos sobre el tema y los conocimientos del mundo, puede guiarlo muchas veces a predicciones alejadas del contenido del texto, que posteriormente se confirmarán, se corregirán o se refutarán, por lo que las consideramos predicciones correctas.

Por lo tanto, las subcategorías utilizadas para las hipótesis de lectura fueron las siguientes: *general / específica, completa / incompleta y fuera del tema*.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA LAS HIPÓTESIS

Problemas de coherencia	Coherente / Correcta		
	General/Específica	Completa/Incompleta	Fuera del tema

Tabla 2

Si bien las categorías se definieron a partir de las respuestas que conformaron el corpus, en muchos casos nos encontramos con versiones que no respondían claramente a ninguna de las categorías posibles. A modo de ejemplo, algunas ideas centrales contenían un error conceptual y también los conceptos resultaban un tanto generales o faltaba alguna idea importante, por lo que debimos tomar decisiones desde el plano más global u holístico de corrección/incorrección.

Conclusiones

Las categorías de análisis que presentamos surgen a partir de los datos recabados. En nuestro caso, analizamos primero un número representativo de hipótesis e ideas principales de manera aleatoria y a partir de ellas pudimos comenzar a aunar criterios de categorización que aseguraran la validez del constructo, la autenticidad del texto *input* y la interactividad que el constructo demandara. Por lo tanto, la recolección y el análisis, en esta primera instancia de trabajo cualitativo, surgieron paralelamente a partir del consenso de criterios según las características de cada muestra. Cuando las hipótesis e ideas globales se

ajustaron a las categorías pautadas según los datos relevados, y no se encontró información que supusiera la creación de nuevos criterios de codificación, concluimos el diseño de clasificación.

Otro aspecto relevante es que el criterio de análisis/corrección debe hacerse en forma conjunta. Si bien la confiabilidad de los criterios de evaluación dependen de la validez del constructo, es verdad que no se puede desatender la subjetividad de cada evaluador, por lo que el análisis de los resultados por parte de un solo evaluador socava la confiabilidad de los resultados (Mackey y Gass, 2005). Por esa razón, todas las muestras fueron analizadas en forma conjunta con, al menos, dos evaluadores, lo que facilitó la categorización de las respuestas generales o incompletas.

Por último, queremos destacar la incidencia positiva que implican trabajos de análisis cualitativo y de evaluación como la presente investigación, evidenciados en una serie de avances: mejoras en la formación docente —tanto para la tarea áulica cotidiana como para las instancias de evaluación en general— y en la homologación de criterios de corrección por parte de todos los integrantes de la cátedra, lo que redundará en la evolución de las prácticas de enseñanza de las lenguas en todos los niveles. Asimismo, elaborar las pruebas sobre la base de la utilidad global, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes—validez, confiabilidad, practicidad, autenticidad, impacto o interactividad— que responden a un propósito determinado, facilita valiosas instancias de retroalimentación y efecto retroactivo de la evaluación.

Referencias bibliográficas

Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading* Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: CUP.

Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996/2000) *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bernhardt, E. B. (2011) *Understanding advanced second language reading*. New York: Routledge.

García Madruga, Cordero, Luque Vilaseca, Santamaría Moreno, C. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

Goodman, K. (1994). "Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View". Ruddell, M. et. al. (ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware, International Reading Association.

Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge University Press: United States of America.

Kintsch, W. (1994) "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model" en Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, H. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: IRA.

Mackey, A. y Gass, S. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rosenblatt, L. (1994) "The Transactional Theory of Reading and Writing" en Rudell, R. et. al. (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: IRA.

Weir, C. (1993) *Understanding and developing language tests*. New Jersey: Prentice Hall.

Capítulo 6

Desarrollo de materiales didácticos en
lenguas extranjeras

El grupo de estudio como dispositivo para el desarrollo profesional docente

BONADEO, FLAVIA Y GÓMEZ, MELISA

ISP N° 8, EESO N° 423, EESO ANEXO N° 1691, EETP N° 458, SANTA FE, REPUBLICA ARGENTINA

Resumen

A través de esta ponencia nos proponemos comunicar el proceso de constitución de un grupo de estudio acerca de proyectos y materiales de enseñanza de Lenguas Extranjeras, inglés en particular, así como las principales acciones llevadas adelante hasta el momento.

Son diversos los motivos que alentaron la creación de este grupo: la socialización del trabajo realizado en el Taller de Docencia IV del Profesorado de Inglés, la necesidad de crear espacios institucionales para los graduados, la intención de aportar a la construcción de una agenda regional para la didáctica específica. También son diversos los actores involucrados en esta experiencia: docentes formadores y co-formadores, graduados y estudiantes.

El Grupo de Estudio se fundamenta en la comprensión del saber docente como una construcción social, dialéctica y contextualmente situada (Johnson y Freeman, 2001; Freeman y Johnson 2005, Johnson, 2006 y 2009) y propone un ejercicio reflexivo y dialógico del cual han ido surgiendo criterios y orientaciones para la construcción de buenos proyectos y materiales de enseñanza para socializar y compartir con otros profesores de lenguas extranjeras, así como acciones para contribuir al desarrollo profesional de nuestros graduados. Son estos criterios y estas acciones potenciales las que esperamos poder compartir en el marco de estas jornadas, así como los fundamentos teórico-epistemológicos que sostienen al Grupo de Estudio como una estrategia para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: materiales didácticos / grupo de estudio / desarrollo profesional

Introducción

En nuestra institución - el Instituto Superior de Profesorado N° 8 de la ciudad de Santa Fe - los Grupos de Estudio constituyen un dispositivo de reciente creación, que busca promover tanto la investigación como la formación continua. En nuestro caso particular, la iniciativa surge de parte de una estudiante del Taller de Docencia IV del Profesorado de Inglés - hoy, graduada - con quien

delineamos el proyecto posteriormente, invitamos a otros profesores, estudiantes y graduados. La actividad del Grupo de Estudio se configura en torno a los propósitos que inicialmente seleccionamos: revisar, adaptar y ordenar las propuestas pedagógico-didácticas construidas por los estudiantes residentes durante el período 2011-15 y socializarlas a través de un espacio virtual con los graduados, los docentes co-formadores y los profesores de inglés en general, favorecer la construcción de conocimiento regional sobre la enseñanza de inglés y promover la creación de espacios en los cuales los graduados puedan darle continuidad a su formación profesional.

Los proyectos didácticos de autoría de los estudiantes residentes del Taller de Docencia IV están mayormente dirigidos a grupos de escuelas primarias y secundarias de gestión pública de la ciudad de Santa Fe¹⁹ y se basan en la construcción/consecución de una tarea de relevancia personal y social para los alumnos; en ese proceso de construcción se da la enseñanza, buscando promover aprendizajes significativos en relación a la tarea particular y a los intereses y motivaciones de los niños y jóvenes.

El estudio, la sistematización y la socialización de estas propuestas nos resulta relevante ya que coincidimos con Baraldi (2006), Klett (2005, 2009) y Pozzo (2009) cuando afirman que en nuestro país las indagaciones y las producciones teóricas referidas a la didáctica de Lengua Extranjera son escasas. Proyectos como este Grupo de Estudio, que se concentra en el análisis de las prácticas de enseñanza de inglés que acontecen en las escuelas de la región y busca teorizar acerca ellas, pueden realizar una contribución a la tarea de comenzar a delinear una agenda situada y contextualmente relevante para la didáctica de Lengua Extranjera.

El Grupo de Estudio se plantea, además, como una oportunidad para sostener el vínculo entre el instituto formador y los graduados y realizar aportes a su desarrollo profesional. Entendemos que la experiencia del Grupo de Estudio puede constituirse en un insumo de valor para pensar acciones de formación y desarrollo “en-acción” y participativas, que además acompañen a los docentes profesores en sus primeros acercamientos a la profesión docente.

¹⁹ En la provincia de Santa Fe, en las escuelas de gestión oficial, las Lenguas Extranjeras comienzan a enseñarse recién en el 7mo grado de la educación primaria. Las escuelas que forman parte del proyecto Jornada Ampliada representan una excepción en este sentido.

La formación docente como trayecto: marco conceptual

La propuesta teórico-metodológica del Grupo de Estudio - que es coherente con el proyecto de cátedra del Taller de Docencia IV - se asienta en una concepción particular de la formación docente que presta especial atención a los procesos de mediación que facilitan la construcción de conocimiento acerca de la enseñanza así como a las instancias de socialización que se constituyen en escenarios para el aprendizaje docente. Entendemos el saber docente como una construcción social, dialéctica y contextualmente situada, proceso en el cual la formación inicial es apenas una etapa. Acordamos con Johnson y Freeman (2001: 56) cuando sostienen que: “aprender a enseñar puede definirse como un proceso de desarrollo complejo y a largo plazo, que resulta de la participación en los contextos y las prácticas sociales asociadas con la enseñanza y el aprendizaje”²⁰.

Las escuelas y la escolarización representan los contextos socioculturales en los cuales este aprendizaje acontece, tanto en las trayectorias previas de los futuros profesores, como durante su formación inicial y su socialización laboral. El abordaje de la actividad de enseñar en las situaciones y contextos en los que efectivamente se da implica un giro en las tradiciones de la formación docente: desde una perspectiva prescriptiva, aplicacionista - el deber ser de la enseñanza de Lengua Extranjera -, a una perspectiva de indagación sobre las prácticas existentes, tanto las reconocidas “buenas prácticas” como las que distan de serlo. Este giro implica la apertura de espacios en la formación docente para que ingresen las voces y los quehaceres de los profesores de las escuelas.

Menghini realiza un recorrido por los estudios acerca de los docentes principiantes y el desarrollo profesional, tanto nacionales como internacionales, y señala que los profesores que transitan sus primeras experiencias docentes en la educación secundaria en general “no viven las escuelas como un lugar de contención intelectual ni afectiva” (2015: 20). Deben adaptarse rápida, y muchas veces temporalmente, a diferentes culturas institucionales en las que no encuentran espacios para debatir acerca del trabajo docente, ni de sus propuestas didácticas. Para las profesoras graduadas que participan del Grupo de Estudio, los encuentros mensuales representan, justamente, la oportunidad de socializar sus prácticas docentes y ponerlas en discusión en un contexto de colaboración y confianza.

El Taller de Docencia IV: una historia común y un horizonte a construir

²⁰ Traducción propia.

El plan de estudios vigente para el Profesorado de Inglés en la Provincia de Santa Fe (Dec. 696/01) incorporó el Trayecto de la Práctica a la formación docente inicial, una secuencia formativa que se extiende desde primero a cuarto año con el propósito fundamental de construir las prácticas docentes. El Taller de Docencia IV, que se ubica en cuarto año, es parte de este trayecto e involucra la inserción en una escuela, en un grado/cursos particular, para llevar adelante observaciones, planificaciones y prácticas de enseñanza a lo largo de dos/tres meses, aproximadamente²¹.

En este taller se propone el trabajo por proyectos como el encuadre conceptual y metodológico dentro del cual los/las estudiantes residentes enmarcan sus decisiones didácticas. Este encuadre es coherente con las políticas de enseñanza de lenguas que emanan de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y las Orientaciones Curriculares de la jurisdicción para el área. El trabajo por proyectos permite concebir la lengua - enseñarla y aprenderla - como práctica social; desde esta perspectiva “el significado no reside en la gramática, o en el vocabulario, o en la mente de un individuo, sino en las actividades cotidianas en las que se involucran los sujetos” (Johnson, 2009: 44).

El trabajo sostenido dentro de este encuadre está mediatizado a través de un aula virtual en la plataforma Moodle del instituto. Dentro del *foro de intercambio de planes, materiales y recursos* los estudiantes residentes comparten sus proyectos de unidad didáctica, los planes de cada clase y los materiales de enseñanza y éstos quedan disponibles no solo para las docentes formadoras sino también para sus compañeras. Es decir, además de recibir la devolución acerca de su propia propuesta y tener la posibilidad de re-elaborarla en sucesivas intervenciones, las estudiantes pueden navegar a través de los planes y materiales de sus compañeras y de nuestras devoluciones a esas propuestas.

Cada año se habilita un foro diferente con el mismo fin - compartir y recibir devoluciones sobre las propuestas didácticas -; empero, siempre permanecen disponibles las intervenciones de los estudiantes de los años anteriores. Esto ha convertido al aula virtual en un valioso repositorio de propuestas para la enseñanza de inglés a alumnos de las escuelas primarias y secundarias de nuestra región, que hasta el momento, sin embargo, es solo accesible para los estudiantes del Taller. El trabajo del Grupo de Estudio está dirigido a socializar estas propuestas de manera más abierta, para poder establecer vínculos de colaboración y formación con una comunidad más amplia de profesores de inglés.

²¹ Tareas asociadas, tradicionalmente, a la Residencia.

El camino transitado

En el marco del trabajo de selección, adaptación y publicación del Grupo de Estudio, los proyectos y los materiales son concebidos como objetos articuladores de propuestas didácticas transformadoras. Los materiales didácticos juegan, en general, un rol fundamental en la enseñanza de Lengua Extranjera y existe un uso casi exacerbado de propuestas editoriales estandarizadas - especialmente en el ámbito del inglés. En este sentido, existe la necesidad creciente de habilitar, tanto para docentes como para alumnos, el lugar de constructores de los propios materiales de enseñanza y aprendizaje. Banegas (2014) elige cerrar una comunicación académica dirigida a profesores de inglés diciendo: “apuesto a la producción de materiales hechos por los docentes. Me entristece ver grupos de Facebook cuyo único propósito es compartir manuales en formato pdf (...) la única manera de progresar desde lo global a lo local y desde los métodos al postmétodo es que (los docentes) nos involucremos en el proceso”²².

Es con este espíritu, precisamente, que abordamos el trabajo del Grupo de Estudio. A fines de 2014 tuvimos los primeros encuentros organizativos, para acordar algunos propósitos generales, elaborar el proyecto que fuera presentado a los Departamentos de Capacitación e Investigación de nuestro instituto y difundir entre la comunidad educativa, las escuelas asociadas y los graduados la invitación a participar. El grupo quedó conformado, finalmente, por una estudiante, nueve profesoras graduadas y tres docentes formadoras. Se realizó el primer encuentro presencial, ya conformadas como Grupo de Estudio, en junio de 2015; este encuentro permitió conocer las experiencias y las expectativas de los miembros y acordar tiempos y modos de encuentros, trabajo y comunicación. A partir de ese momento se realizaron reuniones mensuales, los días sábado, se creó un grupo cerrado en la red social Facebook y se habilitaron carpetas compartidas en Google Drive para socializar lecturas y materiales de trabajo. Si bien los propósitos generales se han sostenido, la propuesta se caracteriza por un alto nivel de flexibilidad y apertura que posibilita repensar y reformular las tareas propuestas y las formas de llevarlas adelante.

La dinámica general del Grupo de Estudio, y la de cada encuentro en particular, se configuran en torno a la re-escritura de los proyectos y materiales didácticos seleccionados. Estas instancias de construcción colaborativa - presencial y virtual - posibilitan intercambiar representaciones acerca de las características de una “buena” propuesta de enseñanza de

²² Traducción propia.

inglés, contrastarlas con aportes de la bibliografía seleccionada (Barboni y Porto, 2011; Barboni, 2012;

Burns y Richards, 2012; Byram, Gridkova y Starkey, 2002; Harwood, 2010; Jones y Lock, 2011, entre otros) y ponerlas en diálogo con los propósitos y las posibilidades materiales del Grupo de Estudio - los posibles receptores, el medio para la socialización, etc.

A partir de una experiencia piloto - la re-escritura colaborativa y presencial de un proyecto en particular - se fueron seleccionando criterios tanto teóricos, como metodológicos y prácticos. Se decidió, entre otros puntos, que las tareas propuestas den lugar a la producción personal y culturalmente significativa por parte de los alumnos, que reflejen la perspectiva del lenguaje como práctica social - sin descuidar los aspectos formales -, que tomen como punto de partida el texto - en un sentido amplio - y el significado y que se incluya la lengua materna cuando el propósito sea fomentar la reflexión sobre el inglés - o el lenguaje en general - y potenciar la comprensión. Para avanzar con el estudio y la adaptación de otros proyectos didácticos, se organizaron parejas de trabajo. Estas mismas parejas, además, se comprometieron con la lectura, el análisis y la presentación para el debate de lecturas del campo de la didáctica específica, más precisamente acerca del desarrollo de materiales.

Se propuso que el dispositivo virtual a través del cual se compartan las producciones del Grupo de Estudio habilite la incorporación de herramientas como foros y salones de chat en los cuales los docentes de inglés, además de conocer y seleccionar los materiales, tengan la oportunidad de interactuar e involucrarse en diálogos profesionales. Se sugirió, además, que los profesores usuarios puedan también ser autores y colaboradores, enviando sus propuestas didácticas para compartir con la comunidad docente. Asimismo, analizamos la posibilidad de publicar relatos de experiencias de enseñanza, así como artículos cortos, de carácter reflexivo y argumentativo, de autoría de los miembros del Grupo así como de los docentes visitantes. La intención es favorecer un posicionamiento frente a la docencia como actividad de producción intelectual ejercida en el contexto de comunidades de práctica.

Conclusión

La intención del Grupo de Estudio ha sido en todo momento que los proyectos y los materiales didácticos operen como objetos mediatizadores que permitan pensar horizontes diferentes, renovados, para la enseñanza de inglés en

las escuelas de la región. El trabajo y los avances realizados hasta el momento demostraron que el análisis y los debates en los que nos involucramos resultaron también mediatizadores en la construcción de conocimiento docente de los participantes; la propuesta del Grupo de Estudio se constituye como una oportunidad real de desarrollo profesional para los estudiantes y docentes involucrados.

Por otra parte, representa un ámbito hospitalario, de confianza, en el cual los docentes jóvenes se socializan en la actividad de la enseñanza y comparten y debaten sobre sus experiencias en las escuelas. El Grupo de Estudio representa, a nuestro entender, un dispositivo privilegiado para habilitar el diálogo con los escolar y realizar una apuesta a favor de la transformación.

Dada la estabilidad y regularidad en la participación de todos los integrantes, y el compromiso demostrado, tenemos fuertes expectativas de que en corto tiempo los docentes de inglés de nuestra región conozcan algunos de los proyectos y materiales didácticos digitalizados como así también se integren a la comunidad de formación permanente en formato web que se está gestando.

Referencias bibliográficas

Banegas, D. L. (2014): Of methods and post-methods: a view from Argentina. En Banegas, D., López Barrios, M., Porto, M. y Soto, A. (eds.) *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. - 1a ed. - Santiago del Estero: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero

Baraldi, V. (2006): *La Investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas*. En *Itinerarios Educativos*. Volumen 1, pp. 34-58.

Barboni, S. & M. Porto (Eds.) (2011): *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional*. La Plata: Al Margen.

Barboni, S. (Ed.) (2012): *Postmethod pedagogies applied in ELT formal schooling: Teacher's voices from Argentine classrooms*. La Plata: Argentine ELT Innovation.

Burns, A. & Richards, C. (Eds.) (2012): *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. New York: CUP.

Byram, M; Gridkova, B. & Starkey, H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Freeman, D. & K. Johnson (2005): Response to Tarone and Allwright. En Tedick, D. (ed.) *Second Language Teacher Education. International Perspectives*. Lawrence Earlbaum Associates: New Jersey.

Hardwood, N. (2010): *English Language Teaching Materials. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, R. & Lock, G. (2011): *Functional Grammar in the ESL Classroom. Noticing, Exploring and Practising*. New York: Palgrave Macmillan.

Johnson, K. & D. Freeman (2001): Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n° 1, 53-69.

Johnson, K. (2006): The Sociocultural Turn and its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*. v. 40, n° 1, 235-258.

_____ (2009): *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.

Klett, E. (comp.) (2005): *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

_____ (2009): *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

Menghini, R. (2015): La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En Menghini, R. y M. Negrin *Docentes Principiantes. Aventuras y Desventuras de los Inicios en la Enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

Pozzo, M. (2009): La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>.
Último acceso: 10/02/16

Nominalizaciones Complejas: Una Tipología en la Enseñanza de Lectocomprensión en Inglés

BRON, NATALIA, DE FRANCESCO, KARINA VERÓNICA Y ROSETI, LAURA PATRICIA

Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, República Argentina

Resumen

En la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, la enseñanza de inglés se centra en la lectocomprensión con fines académicos, concebida desde un abordaje global, interactivo y estratégico mediante un enfoque transaccional que reconoce el rol preponderante de la activación de conocimientos previos y promueve la elaboración de hipótesis de lectura. Los artículos de investigación suelen presentar títulos compuestos por sintagmas nominales complejos y, al ser compactos informativos que identifican y refieren al contenido del estudio, su tratamiento constituye una de las primeras estrategias de nuestro abordaje. Por otra parte, desde una perspectiva contrastiva, las funciones sintácticas que diferencian las nominalizaciones en inglés de las ocurrentes en español suscitan dificultades significativas en el plano semántico-pragmático. Con el propósito de comprobar si una intervención pedagógica específica impacta en la construcción de significados de los títulos de los trabajos de investigación, se desarrolló una clasificación de sintagmas que permitió determinar diferentes tipos de aglutinaciones y graduarlas según su complejidad. En un estudio que duró dos meses y en el que participaron los estudiantes de todos los cursos dictados durante el cuatrimestre, se conformaron dos grandes grupos: uno experimental, que recibió la instrucción específica referida a la tipología en cuestión, y otro de control, que trabajó con las nominalizaciones de manera habitual. Presentaremos los resultados y las conclusiones a las que arribamos referidas a la incidencia de la instrucción específica de las nominalizaciones complejas así como también futuras líneas de investigación.

Palabras clave: nominalizaciones / lectocomprensión / aglutinación

Introducción

El discurso de las ciencias de la salud constituye un campo de producción de sentidos que, como tal, se manifiesta mediante modos de enunciar caracterizados

por la impronta informativa, la transparencia y la (cuasi) borradura de marcas de subjetividad (García Negroni, 2008; García Negroni, et al., 2011). De este modo, parecería ser que el objetivo, los materiales y métodos, los resultados, el análisis y las conclusiones y/o recomendaciones que se enuncian en el texto se narraran solos, sin marcas del sujeto, quien no necesita convencer al lector de la naturaleza inequívoca e irrefutable de lo que se expone.

Quienes se están formando para consagrarse como miembros de la comunidad científica deben desarrollar las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas necesarias para poder acceder a los saberes que circulan en esta esfera social. Ante dicho escenario, los planes de estudio de las carreras de Farmacia y Bioquímica han contemplado la necesidad de incluir de manera curricular la asignatura “Inglés” desde 2008, y posteriormente las tecnicaturas en Medicina Nuclear y Óptica.

Dado el enfoque especializado de esta asignatura, su diseño curricular fue desarrollado a los efectos de formar lectores idóneos y autónomos, capaces de abordar los géneros discursivos (Bajtín, 2011) más frecuentes de esta praxis social, es decir, artículos de investigación, reseñas o meta análisis. En este sentido, se busca elaborar nuevas herramientas pedagógicas para propiciar un mejor andamiaje de estrategias para potenciar la autonomía del estudiante-lector.

Este trabajo de investigación observará el fenómeno de los sintagmas nominales: unidades léxicas que suelen condensar un alto grado de contenido semántico. La lengua inglesa es un sistema caracterizado por expresar los conceptos muy sintéticamente en frases que aglutinan varias ideas en pocas palabras, lo que las convierte en un desafío para el lector hispanohablante, quien suele leer estructuras más desglosadas para expresar las mismas ideas. Dada la condensación semántica y el aglutinamiento particulares del sistema del inglés, el sintagma nominal merece un abordaje específico.

Si se considera que la lectocomprensión constituye un proceso complejo en el que el lector debe enfrentarse con la estructura superficial del texto (Kintsch, 1994; 1998), compuesta por todas las unidades lingüísticas presentes en él para poder elaborar la base textual —en tanto la representación del significado del texto asociado a todas las inferencias que se produzcan para elaborar una unidad de sentido—, parecería oportuno detenerse en esta instancia e indagar de qué modo un acercamiento más detallado a la microestructura del texto podría incidir favorablemente tanto en la etapa de anticipación y formulación de hipótesis como durante la instancia de lectura analítica y la posterior reformulación y síntesis.

Objetivo: determinar si la activación sistemática de mecanismos de microprocesamiento del sintagma nominal en el discurso científico en inglés durante el primer mes de clases facilita una conceptualización adecuada para elaborar hipótesis de lectura que favorezcan el proceso de comprensión de textos durante la lectura analítica y posterior reformulación.

Aproximación a una tipología de sintagmas nominales en inglés

El sintagma nominal en inglés suele presentar estructuras complejas debido a la frecuente concatenación de predeterminantes de diversa jerarquía. En español, contrariamente, si bien los sustantivos reciben la atribución de modificadores de diferente índole, no es usual enunciar frases nominales con varios modificadores. No obstante, la lengua inglesa se caracteriza por la formulación de frases nominales con mucha condensación semántica y, particularmente, con mayor contenido en los modificadores del sustantivo que en el sustantivo mismo.

Esta complejidad suele ser un desafío para el lector hispanohablante a la hora de reconstruir el sentido del texto en el momento de la anticipación y durante la lectura analítica. A la luz de este fenómeno, se propone — a modo exploratorio — una tipología de frases nominales en inglés según el grado de complejidad sintáctico-semántica.

Tres grados de complejidad ascendente

Grado 1: complejidad baja

Las frases nominales de este grupo son aquellas comprendidas por un núcleo sustantivo precedido por uno o dos adjetivos y/o un sustantivo como calificativo o que indica el caso genitivo o posesivo.

A continuación un ejemplo:

[Women's perception] of [loneliness]: *perception* es el núcleo, premodificado por *women* en el caso posesivo y la frase preposicional *of loneliness* en posmodificación.

Grado 2: complejidad moderada

Estas frases nominales son aquellas comprendidas por un núcleo sustantivo precedido por tres o más premodificadores, entre los cuales se encuentran palabras compuestas unidas por guiones que denotan un significado combinado y condensado. Además, estos sintagmas suelen tener otro tipo de posmodificadores, tales como participios del presente o participios del pasado que, a su vez, tienen sus propios complementos. Esto, sumado a los premodificadores, obstaculiza la inteligibilidad de la frase en el proceso de lectura y aumenta la complejidad del sintagma.

Observemos el siguiente ejemplo:

[The impact] [of (a personal or family history [of (cancer)])] [on (help-seeking behavior)]

Grado 3: complejidad alta

Finalmente, éste es el grupo de mayor complejidad dada la densidad conceptual de los modificadores y el tipo de procedimientos lingüísticos que debe hacerse para lograr su inteligibilidad. Se observan núcleos sustantivos premodificados por una concatenación de modificadores, entre ellos, participios del presente, sustantivos y palabras compuestas, todas unidades que denotan un alto contenido semántico. Además, muchos de estos modificadores están acompañados por otros determinantes, lo que complejiza todavía más el proceso de inteligibilidad. Asimismo, los núcleos reciben la modificación de otras unidades en posición posterior, entre ellas, cláusulas reducidas, frases preposicionales complejas y frases adverbiales.

Otra característica distintiva de estas frases es que, muchas veces, sus núcleos no son sustantivos sino formas verbales nominalizadas. Al encontrarse con un verbo, el lector suele ver obstaculizada su comprensión, ya que naturalmente se lo entiende como la acción de algún sujeto y no como un hecho o un objeto sobre el cual predicar algo.

Por último, estas unidades suelen reclamar procedimientos de transposición, expansión o modulación (por ejemplo, al invertir términos o pasar de una expresión cotidiana en inglés por una culta en español u otros cambios en el plano del enunciado). Ésta es una característica muy usual que demanda una labor cognitiva más exigente durante el proceso de lectura. A continuación, se

analizará el título del trabajo de investigación utilizado como instrumento para el presente estudio:

[Investigating Impacts] of [Incorporating an Adjuvant Mind-Body Intervention Method] into [Treatment as Usual] at [a Community-Based Substance Abuse Treatment Facility]: [A Pilot Randomized Controlled Study] (Nakamura, et. al., 2015)

Como puede observarse, este título representa un desafío dado que es un verboide en posición de sujeto, seguido por una frase preposicional cuyo término es una frase verbal nominalizada. Sin embargo, el mayor problema surge porque el segundo verboide es un verbo transitivo con predicación incompleta, lo que demanda un objeto y un complemento para la complitud de su sentido. El objeto directo es un sintagma complejo compuesto por un sustantivo y cuatro determinantes, de los cuales uno es, a su vez, un sustantivo compuesto. Por su parte, si bien la dificultad que presenta el complemento no radica en la complejidad de los determinantes, esta frase es una locución cristalizada (Amossy y Herschberg Pierrot, 2005) en el discurso de las ciencias de la salud y debe ser entendido en su conjunto como el “tratamiento tradicional”. Esto implica que si el lector tiende a descomponerlo, pueda atribuirle alguno de sus componentes a otros de los constituyentes y, de este modo, arribar a un sentido erróneo.

Sumado a esto, la siguiente frase preposicional contiene un sintagma nominal cuyo núcleo es un falso cognado (*facility*) premodificado por cinco determinantes, de los cuales uno es un sustantivo compuesto y con la excepción del artículo indeterminado, el resto son todos sustantivos, factor que profundiza el desafío para el lector. Finalmente, la descripción del tipo de estudio comprende una frase nominal de cinco constituyentes, de los cuales uno es también un falso cognado (*pilot*).

Los títulos de los artículos de investigación cuentan, generalmente, con la presencia de este último tipo de frases nominales. Dado que el análisis de los datos bibliográficos y del título del texto constituye la primera estrategia de aproximación global a la lectura comprensiva, resulta necesario implementar herramientas didácticas compensatorias de las dificultades como la anteriormente mencionada, a los efectos de propiciar mecanismos eficaces de producción de sentido.

Metodología

Intervención pedagógica para los grupos experimentales. Para llevar adelante el objetivo de este trabajo, se diseñaron clases con actividades específicas para trabajar con los grupos experimentales. No solo se impartieron saberes explícitos sobre el funcionamiento de los sintagmas nominales, desde un enfoque morfosintáctico y semántico, sino que también se analizó una serie de ejemplos para la parte práctica. Específicamente, la mediación consistió en tres clases en las que se elaboraron materiales que contenían títulos de artículos de investigación actuales presentados en orden de complejidad ascendente.

Participantes. El total de los 269 estudiantes — divididos en un grupo control y otro experimental— que conforman las 11 comisiones de Inglés I del primer cuatrimestre de 2015 participaron de la experiencia. A los efectos de obtener un número relativamente equilibrado entre los dos grupos, se seleccionaron 6 comisiones para el grupo experimental (154 estudiantes) y las 5 restantes conformaron el grupo control (115 estudiantes).

Descripción de la prueba. Se seleccionó el título — analizado como ejemplo de la tercera categoría de nominalizaciones — y el resumen de un artículo de investigación sobre un tratamiento contra el abuso de sustancias. Se solicitó la identificación de la fuente bibliográfica y el análisis del título para enunciar una hipótesis específica de lectura en 15 minutos. Las actividades de lectura exhaustiva sobre el *abstract* proponían conceptualizar el objetivo y los resultados allí enunciados, así como la focalización en un conector de adición. Finalmente, para la etapa de reformulación, se solicitó la elaboración de una oración síntesis. Para las etapas de lectura exhaustiva y poslectura se asignaron 45 minutos.

Variables independientes. Para obtener datos respecto de otras variables independientes que pudieran incidir en los resultados y poder despejarlas, se administraron dos cuestionarios: uno referido a los *conocimientos previos de inglés* y otro a la *experiencia universitaria* en la facultad.

Análisis del corpus. Se utilizó un método cualitativo que consideró tanto el plano de la expresión como el de contenido. El plano de la expresión — desde una perspectiva más holística — contempla dos categorías: *coherente* y con *problemas de coherencia*, tanto para las hipótesis como para las ideas centrales. Desde una perspectiva más analítica, el plano de contenido incluye dos categorías: *correcto* e *incorrecto*, exclusivamente para las reformulaciones finales. Por otra parte, para las hipótesis, en tanto predicciones, todas las respuestas coherentes fueron consideradas correctas, aunque en el plano de contenido no incluyeran total o parcialmente los temas presentados en el título.

Resultados

Si se considera el total de los estudiantes, se pueden apreciar (Tabla 1) las dificultades manifestadas en la construcción de sentido tanto para la elaboración de las hipótesis de lectura como para la elaboración de la oración síntesis. Sólo el 54% logró enunciar hipótesis de lectura correctas a partir del análisis del título. Su complejidad se ve corroborada por el alto porcentaje de respuestas con problemas de coherencia interna. En consonancia, y en virtud de que para la elaboración de la oración síntesis los estudiantes contaron con la lectura del *abstract* completo — además del título analizado en la instancia anticipatoria de prelectura—, sólo el 48% de los estudiantes logró elaborar respuestas correctas.

	Problemas de coherencia	Correcta/Coherente	Incorrecta/NS NC	Total
Hipótesis	125 - 46%	144 - 54%		269 - 100%
Idea central	21 - 8%	129 - 48%	119 - 44%	269 - 100%

Tabla 1

Por otro lado, es revelador observar los resultados arrojados por cada grupo por separado (Tabla 2). Como puede apreciarse, en términos generales, el desempeño fue similar en los dos grupos. Sin embargo, contrario a las expectativas iniciales, la diferencia leve que puede observarse de un porcentaje mayor de respuestas acertadas le corresponde al grupo control, ya que tanto en la elaboración de la hipótesis (55%-52%) como en la enunciación de la idea central (49%-47%), los niveles de corrección resultaron levemente mejores.

	Hipótesis				Idea central		
	P. Coherencia	Parc. Inc.	Coherente	N C	P. Coherencia	Correcta	Incorrecta/NC
G C (116)	37 - 32%	14 - 12%	64 - 55%	1%	8 - 7% - 49%	57 - 49%	51 - 44%
G E (153)	44 - 30%	27 - 18%	79 - 52%	-	13 - 8,5%	72 - 47%	68 - 44.5%
T OTAL	81 - 30%	41 - 16%	143 - 53,5%	0 .5%	21 - 8%	129 - 48%	119 - 44%

Tabla 2

Cabe señalar, además, que, ante los casos en los que se registraron problemas de coherencia, en ambos grupos resulta fácilmente detectable que el ejercicio de elaboración de hipótesis produjo mayores dificultades que el de poslectura, ya que el 30% del total de los estudiantes elaboró hipótesis de lectura con problemas de coherencia mientras que para la elaboración del ejercicio de poslectura sólo el 8% evidenció esta dificultad. En este sentido, no se han observado diferencias sustantivas en la comparación de los resultados para cada grupo.

Respecto del posible impacto de los *conocimientos previos de inglés* y de la *experiencia universitaria*, la distribución de los estudiantes en cada grupo resultó bastante homogénea y en ningún caso se observó alguna incidencia significativa.

Conclusiones

A la luz de los resultados arrojados, contrariamente a lo esperado, la hipótesis de investigación quedaría refutada, dado que la activación sistemática de mecanismos del sintagma nominal durante el primer mes de clases no propició significativamente una conceptualización exitosa en la elaboración de hipótesis de lectura o de la posterior reformulación de la idea central.

En virtud de esta confirmación, parecería oportuno extender los tiempos de instrucción, ya que se pudo observar como posible factor limitante la aceleración en la fecha de esta experimentación. La intervención pedagógica y la posterior prueba en la primera mitad del cuatrimestre pudieron haber incidido

desfavorablemente en el proceso de adquisición de estrategias. La segunda parte del cuatrimestre se presenta como una alternativa viable, instancia en la que los estudiantes ya se encuentran más familiarizados con el enfoque pedagógico y las características textuales del artículo de investigación.

Por otra parte, surge también la necesidad de nuevos caminos de indagación que planteen una discusión en torno al momento más adecuado para considerar el título de un trabajo como puerta de entrada a un texto científico, fenómeno que hasta ahora se consideraba, indiscutiblemente, como la primera estrategia de abordaje global. Ante la presencia de nominalizaciones tan complejas en ciertos títulos, el diseño didáctico de abordaje global podría indicar una posible alteración en el orden de los primeros pasos de la anticipación. La lectura transversal del *abstract*, antes del análisis del título, se presenta como una posible alternativa para considerar en futuros estudios, sin desestimar la importancia del adquirir las estrategias para el dominio del sintagma nominal a la hora de desglosar la aglutinación presente en los títulos que, de manera tan recurrente, el estudiante-lector debe enfrentar.

Referencias bibliográficas

Amossy, Ruth y Herschberg Pierrot, Anne (2005): Estereotipos y clichés. Buenos Aires, Eudeba.

Bajtín, Míjail (2011): Las fronteras del discurso. Buenos Aires, Las Cuarenta.

García Negroni, María Marta, et.al. (2011): Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica, Buenos Aires, Editoras del Calderón.

García Negroni, María Marta (2008): "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español" en *Signos*, 41 (66).

Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: a Paradigm for Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kintsch, Walter (1994): "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model" en Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, H. (1994): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Association.

Nakamura, Yoshio, et. al. (2015): “Investigating Impacts of Incorporating an Adjuvant Mind-Body Intervention Method Into Treatment as Usual at a Community-Based Substance Abuse Treatment Facility: A Pilot Randomized Controlled Trial”, SAGE Open.

Roseti, Laura; De Francesco, Karina y Bron, Natalia (2012): “La traducción como herramienta facilitadora de la conceptualización de nominalizaciones complejas”, Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas, Bariloche, Ediciones Geise.

Fundamentos y propuestas para la enseñanza del léxico en el desarrollo de la lectocomprensión en L2

CALIFA, MARTÍN

Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, CONICET, Buenos Aires, República Argentina

Resumen

La proficiencia lingüística es la variable que se correlaciona más de cerca con la comprensión lectora en L2 (Eskey 2008). Desde las perspectivas más conservadoras, esto equivale a un conocimiento cabal de la gramática y el léxico. Respecto del segundo elemento de esta diada, frecuentemente se señala que saber una palabra supone una multiplicidad de conocimientos de muy diversa índole, entre los que se cuentan sus propiedades morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas (Nation 2008; Morante Vallejo 2005). En los diseños curriculares y materiales didácticos de lectocomprensión en L2, la enseñanza de la gramática está presente con distintos grados de protagonismo y explicitud, pero por razones no del todo claras, la enseñanza del léxico suele quedar relegada a un plano marginal o bien librada a dinámicas no siempre teórica y empíricamente fundamentadas. Por ejemplo, a menudo se insiste en que los alumnos desarrollen la destreza de deducir el significado de un ítem de vocabulario a partir del contexto. Sin embargo, para que esta estrategia funcione consistentemente, es preciso conocer aproximadamente el 98% del resto de las palabras de un texto (Nation 2008), algo esperable sólo de un lector avanzado. La meta de este trabajo es, entonces, recorrer los argumentos que sustentan la importancia de la enseñanza del vocabulario para el desarrollo de la comprensión lectora en L2. Esto implica, entre otras cosas, esbozar los lineamientos generales que guíen el recorte de contenidos a enseñar y los modos en los que se pueden poner en práctica contemplando la multidimensionalidad del conocimiento del léxico. En consonancia con esto, en último lugar se presentará una propuesta concreta de actividades para integrar su enseñanza a los materiales didácticos comúnmente empleados en los cursos de lectocomprensión en L2.

Palabras clave: comprensión lectora en L2 / léxico / materiales didácticos

1. Introducción

El conocimiento del léxico es indudablemente una de las metas centrales en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2, de aquí en más). En la práctica docente resulta una inquietud cotidiana, visible en la amplia gama recursos didácticos para su abordaje en los distintos niveles. En el ámbito de la investigación teórica y aplicada, no es exagerado decir que es uno de los objetos de estudio de más larga data y a los que más atención se le ha dedicado, constituyendo un área de indagación sumamente activa, gracias a la cual hoy contamos con una mejor y mayor comprensión sobre el fenómeno.

En el nivel superior de nuestro país, la enseñanza de L2 suele concentrarse exclusivamente en esta última habilidad. La enseñanza del léxico en este contexto, no obstante, no suele tener un lugar definido o sistemático ni en los planes de estudio ni en los materiales didácticos, a contracorriente del panorama presentado arriba. Esta desconexión respecto de los principios que articulan la docencia de L2 en otros ámbitos quizá sea atribuible a factores como los conocimientos previos heterogéneos de los alumnos, la falta de recursos y la siempre escasa carga horaria.

Detrás de esto, sin embargo, también parece encontrarse una concepción algo paralizada de la comprensión lectora y su desarrollo. Con variados matices, es común comprobar que los objetivos principales son el dominio de estrategias de lectura, el conocimiento de los géneros discursivos o las estructuras gramaticales. Sin lugar a dudas, estas son destrezas necesarias para comprender un texto en L2, pero es incorrecto suponer que son suficientes (Koda 2004; Grabe 2009). Si bien el desarrollo del léxico puede beneficiarse por el desarrollo de esas destrezas, este se produce como un efecto secundario y no como un objetivo prioritario de similar importancia.

Cuando se trata de léxico, generalmente se apela al reconocimiento de transparencias o el trabajo sobre la morfología de la palabra (para más sobre esto último, véase Califa 2013). Aunque son recursos sumamente válidos, muchas veces no se va más allá de llamar la atención sobre su existencia, asumiendo que su uso e impacto son automáticos. A menudo también se incentiva la deducción del significado de palabras nuevas a partir del contexto. No obstante, la investigación señala que para poder llevar esto a cabo es preciso conocer el 98% del resto de los ítems del texto (Nation 2008), lo que revela su utilidad sólo para lectores avanzados. Por último, siempre está el diccionario, cuyo empleo, a pesar de lo indispensable que es para el aprendizaje de una L2, suele desalentarse

porque conspira contra la consolidación de la fluidez que demanda el proceso de comprensión lectora.

Este trabajo se propone, entonces, revisar someramente los fundamentos del rol del léxico en la comprensión lectora en L2 con el fin repensar su lugar en la enseñanza de esta habilidad. La tesis de base es que debería asignársele más tiempo y recursos. A modo de ilustración, luego se ofrece una propuesta de implementación didáctica en un curso de comprensión lectora en inglés como L2 para principiantes.

2. Fundamentos

2.1 El rol del léxico en la comprensión lectora en L2

Como se señaló arriba, el conocimiento del léxico es –junto con el gramatical– el predictor más confiable para la comprensión lectora en L2 (Eskey 2008), lo que impele a definir qué implica comprender un texto. La visión consensuada es que se trata de un conjunto de subprocesos de distinto nivel que interactúan en dos direcciones complementarias: *bottom-up* y *top-down*. Esquemáticamente, los procesos de primer tipo involucran tareas de decodificación, mientras que los segundos conllevan la integración de información de distinta índole mediante operaciones inferenciales (Grabe 2009; Koda 2004).

El conocimiento léxico subyace inmediatamente a uno de los procesos del segundo tipo: el reconocimiento de palabra. Este último se produce efectivamente cuando “el *input* visual de la palabra en la página activa entradas léxicas en el léxico del lector que tienen información definida de cuatro tipos: ortográfica, fonológica, semántica y sintáctica” (Grabe 2009:23; traducción mía). Como puede apreciarse, la naturaleza del conocimiento requerido es variada y compleja (sobre esto, véase la sección 2.2).

Idealmente, la relación entre vocabulario y comprensión puede llegar a ser recíproca, dado que un buen nivel de comprensión de texto favorece el incremento cuantitativo y cualitativo del léxico. Esta bidireccionalidad, no obstante, no opera hasta que se haya alcanzado un nivel de proficiencia considerable (Koda 2004:68). De hecho, como se argumentó en la Introducción, en los estadios de aprendizaje iniciales se apela e incentiva explotar las destrezas inferenciales sobre la base de conocimientos previos porque, entre otras cosas, el

conocimiento léxico es deficiente. Sin embargo, hay razones para creer que el uso extensivo de la inferencia puede conspirar contra el aprendizaje de vocabulario nuevo, especialmente cuando los objetivos de comprensión que se persiguen demandan poca atención explícita al léxico. En realidad, a menos que se fomente un trabajo consciente sobre las palabras, es difícil que se produzca un aprendizaje significativo en este respecto en el contexto de la lectura (Zaki & Ellis 1999:155).

En el marco de la instrucción exclusivamente concentrada en la comprensión lectora este panorama parece conducirnos a un círculo vicioso, puesto que por un lado sabemos que el vocabulario es esencial para la comprensión, pero por el otro, el modo en el que debemos abordarlo en las primeras etapas no favorece el aprendizaje de vocabulario nuevo, forzándonos a continuar apoyándonos en destrezas inferenciales y consecuentemente impidiendo alcanzar nivel de proficiencia mayores. En los cursos de cuatro habilidades esto no es tan problemático porque hay más canales de *input* disponibles para el aprendizaje, pero más crucialmente, porque el aprendizaje de vocabulario es un objetivo en sí mismo al que se le dedican tiempo y trabajo de manera intensiva.

El corolario de todo lo anterior es que, incluso en cursos sólo dedicados a la lectocomprensión en L2, el desarrollo del vocabulario es un objetivo fundamental. Pero lograr esto supone, sin embargo, tener una idea clara de qué involucra el conocimiento léxico en L2. Este el foco de la sección siguiente.

2.2 La naturaleza del conocimiento del léxico en L2

Conocer una palabra supone un conjunto de facetas de distinta índole que exceden la mera correspondencia entre una forma y un significado (Morante Vallejo 2005). Para empezar, hay un plano formal que contempla información ortográfica, fonológica, morfológica y sintáctica. Por ejemplo, conocer el ítem *ad* es saber que está compuesto por sólo por dos letras (vs. *add*) en minúscula (vs. *AD* ‘después de Cristo’), que tiene determinada pronunciación (igual a la de *add*), que es el acortamiento de la palabra *advertisement* y que es un sustantivo contable (por ende combinable con numerales). A su vez, hay un plano semántico que involucra a menudo más de un significado, sus sinónimos, antónimos, variantes metafóricas y asociaciones. En el caso de *ad* implica saber que se refiere al resultado de publicar un aviso (y no el evento de hacerlo), que significa lo mismo que *advertisement* y *advert*, algo parecido a *announcement*, *poster* y *comercial*, y que se relaciona con el significado de otras palabras como *publicity* y *marketing*. Asimismo, hay una dimensión de uso que incluye información sobre

los contextos en los que se emplea y los registros que evoca. Conocer *ad* supone saber que es una palabra informal.

El conocimiento del léxico en una L2 presenta la particularidad adicional de que este coexiste con su correlato en L1. La investigación sobre el léxico bilingüe apunta a que, en contra de que lo se creía antes, los dos léxicos exhiben un alto grado de integración. Es más, sabemos que el acceso al léxico tanto para comprensión como para producción es no selectivo, es decir, que la información de ambas lenguas interactúa considerablemente. En los estadios de proficiencia iniciales los efectos son de L1 sobre L2, pero en puntos más avanzados también se registran efectos en la otra dirección (Kroll & Dijkstra 2010). Esto significa que un principiante en una L2 se apoya considerablemente en su conocimiento léxico materno, un hecho crucial para considerar el proceso de aprendizaje.

2.3 El aprendizaje del léxico en L2

El aprendizaje de una palabra se inicia con el primer encuentro que se tiene con ella. A partir de allí, la experiencia subsiguiente es la que garantiza que se consolide en el léxico, agregando información nueva sobre el ítem y reforzando la ya existente. Cuantas más palabras se aprenden, más densa es la red de conexiones en la que se ensamblan, confiriéndole más solidez al conjunto. Como puede apreciarse, el aprendizaje del léxico en una L2 es un proceso acumulativo, tanto en un sentido cualitativo como cuantitativo (Nation 2008). El desafío consiste en comprender este proceso más en detalle para poder implementar mejores estrategias de enseñanza.

Sabemos que la repetición es necesaria para que tenga lugar un aprendizaje a largo plazo. Según Nation, la repetición espaciada es mucho más efectiva que la repetición concentrada, con la primera repetición cerca del primer encuentro y las otras cada vez más separadas entre sí (2001:76). A esto debe sumársele la necesidad de que las primeras repeticiones estén mediadas por algún grado de esfuerzo, aparentemente porque fortalece las rutas de acceso al ítem (p. 79). Cada repetición, además debe idealmente estar acompañada por algún tipo de información nueva sobre el ítem para enriquecer la representación presente. Obviamente, la discusión y la estimulación a inferir componentes nuevos o sistematizar los ya conocidos resulta beneficioso y complementario (p. 34).

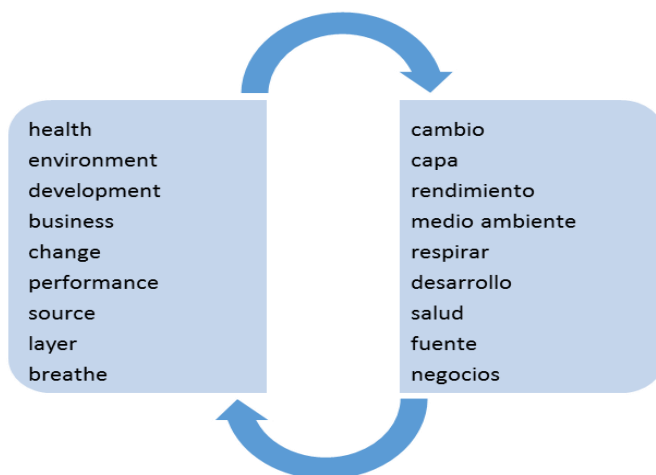
3. Propuesta

La propuesta de implementación didáctica se ilustrará con el material de estudio empleado para los cursos de Inglés Lectocomprensión I de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Estos materiales se dividen en unidades organizadas temáticamente, con el fin de replicar de cierto modo la consistencia disciplinar que caracteriza la lectura académica. Aquí se tomará como ejemplo la unidad 1, que tiene textos sobre la temática de la salud y el medioambiente. La unidad está compuesta por siete textos, a partir de los cuales se trabajan cuestiones generales como el uso del paratexto para realizar predicciones, la lectura veloz para refinar hipótesis de lectura y organizar el texto, y el uso de índices variados (nombres propios, números, abreviaturas) para reconstruir el sentido más local. Desde el punto de vista del vocabulario, el énfasis está puesto en explotar las transparencias y palabras conocidas, aunque en muchos casos se vuelve forzoso introducir vocabulario que no responde a estas características.

El punto central de la propuesta es que se deben diseñar e incluir actividades específicamente orientadas a repasar el vocabulario que aparece en los textos, especialmente el del último tipo. La premisa de base es que el modo en el que se lo aborda en actividades orientadas a la comprensión de un texto individual no alcanza para consolidarlo, no sólo porque las repeticiones no son suficientes, sino porque tampoco se lo pone en perspectiva para aprovechar los patrones semánticos que emergen de manera transversal.

En la unidad en cuestión, se presentan dos actividades: una actividad de repaso intermedio y otra de repaso final. La primera aparece al cabo de trabajar con tres textos de temática similar, a partir de los cuales ha surgido un conjunto de palabras semánticamente relacionadas.

- 1) Una las palabras con sus correspondientes significados en español.



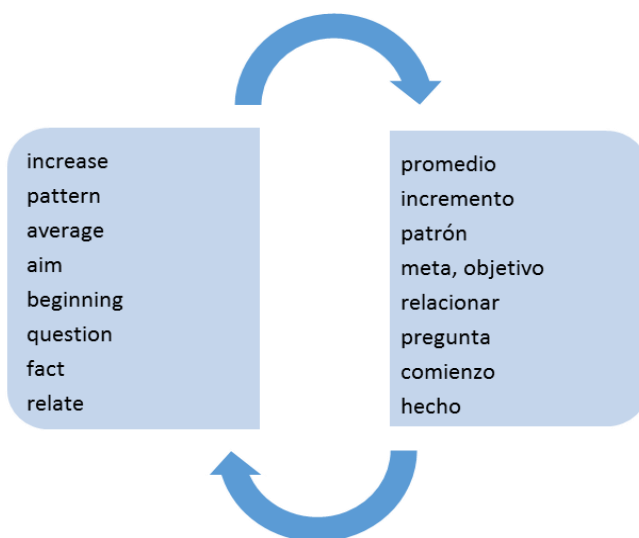
2) Elija la palabra adecuada según las asociaciones evocadas.

a. YPF, auto, energía	dark	fuel	source
b. 38° C, verano, estufa	rain	pollutant	heat
c. noche, invisible, smog	smoke	dark	blood
d. fresco, energía, vuelo	wind	fuel	rain
e. smog, insalubre, cambio climático	wind	pollutant	small
f. CO ₂ , reacción, sal	pollution	blood	chemical

En ejercicio 1) los alumnos tienen que emparejar las palabras en inglés con sus correspondientes en español. Las opciones están mezcladas para generar una dosis mínima de dificultad en este punto, que probablemente sea la primera vez que recuperan alguno de los ítems. En el ejercicio 2) es una tarea de opción múltiple con asociaciones en español para guiar la elección del ítem correcto. Las asociaciones son de diverso tipo: hiperonimia ('energía' y *wind*), parte-todo ('estufa' y *heat*) y relacionados por conocimiento de mundo ('YPF' y *fuel*). El punto de esta multiplicidad es favorecer el recuerdo desde la mayor cantidad de ángulos posibles, a la vez que se ayuda a enriquecer la entrada léxica. Que las asociaciones estén en español se debe a lo apuntado arriba sobre el acceso mediado por la L1 en los niveles de proficiencia bajos.

Al final de la unidad se incluye la otra actividad de repaso de vocabulario, integrando todo lo visto. Esta parte está compuesta de cuatro ejercicios (renumerados aquí):

3) Una las palabras con sus correspondientes significados en español.



4) Ubique las palabras en el cuadro dentro de la categoría con la que más se relacione.

flood	soil	breathe	food	land
	blood	wind	death	rain
	outbreak	hunger	weather	
HEALTH			THE ENVIRONMENT	

En el ejercicio 3) es del mismo tipo que 1), pero con ítems diferentes. El ejercicio 4) es una tarea de categorización, que como tal supone algún grado de conocimiento de los ítems en cuestión, de ahí que esté al final y no en la mitad. La categorización, además, favorece la formación de redes semánticas, que es propio de un léxico más interconectado.

5) A partir de los contextos presentados, deduzca de qué concepto se está hablando y ponga la letra correspondiente a la palabra en inglés en los espacios en blanco.

- | | | |
|----------------|-----------|-------------|
| a. fuel | d. change | g. business |
| b. heat | e. size | |
| c. development | f. source | |

El _____ de políticas inclusivas es crucial para cualquier país.
 El gas natural es una _____ de energía de enorme potencial para el futuro.
 Los empresarios intentan llevar adelante _____ que les reporten ganancias.
 Al igual que los vehículos, nuestros cuerpos necesitan _____ para funcionar.
 Los últimos veranos se han caracterizado por días de _____ extremo.
 La compañía cambió su rumbo desde el _____ de gerente general.
 Las ciudades de gran _____ tienen muchos problemas de movilidad y tránsito.

6) Subraye el falso amigo en cada grupo de transparencias.

- | | |
|---|--|
| a. difficult, simple, facility, obstacle | f. day, date, occasion, event |
| b. spacious, large, vast, minuscule | g. peer, impaired, equal, symmetry |
| c. record, memory, past, image | h. common, frequent, current, habitual |
| d. major, minor, superior, inferior | i. value, ethical, promise, compromise |
| e. summarise, multiply, divide, calculate | |

En el ejercicio 5) es una tarea de uso de palabras en contexto. En un curso de cuatro habilidades se pediría producción, pero como no es el caso aquí, un modo de lograr algo similar es brindando las oraciones incompletas en español. Esto trae, además, el beneficio adicional de favorecer el acceso a las entradas léxicas en L2 a través de las de L1. El ejercicio 6), por último, es una tarea de identificación del *odd-one-out* para distinguir transparencias de falsos amigos. El objetivo primordial es reforzar las entradas léxicas correspondientes a falsos amigos, algo crítico cuando se trata de ítems de alta frecuencia; un objetivo secundario,

también, es apuntalar el reconocimiento de transparencias, algo que a veces se asume como automático, pero que en verdad demanda práctica.

4. Conclusiones

En este trabajo se abogó por una reconsideración del vocabulario en los cursos de lectocomprensión en L2 tal como suelen dictarse en nuestro país. Para ello se expusieron someramente argumentos relativos al rol del léxico en la comprensión lectora, la naturaleza del léxico bilingüe y el proceso de aprendizaje de vocabulario en L2. A pesar de lo apretado y conciso de la argumentación se espera haber podido presentar un conjunto persuasivo para modificar el lugar que se le da a este contenido en los diseños curriculares, la práctica docentes y los materiales didácticos. Finalmente, se ejemplificó con actividades concretas el modo en que se podrían implementar un lugar renovado para el léxico en el marco de un curso de comprensión lectora según los lineamientos desarrollados antes. Las actividades pueden variar y seguramente deban hacerlo según las características de los contextos particulares donde se lleven adelante, pero lo importante es que se vean guiadas y fundamentadas por los avances de la investigación sobre el tema.

Referencias bibliográficas

Califa, M. (2013): “La morfología y la lectocomprensión en L2: implicancias y estrategias de trabajo”, ponencia presentada en las *II Jornadas de Jóvenes Lingüistas*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Eskey, D. (2008): “Reading in a second language” en Hinkel, E. (ed.) (2008): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Londres, Blackwell.

Grabe, W. (2009): *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

Koda, K. (2013): *Insights into Second Language Reading*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kroll, J. y T. Dijkstra. (2010) “The bilingual lexicon”, en R. Kaplan (ed.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

Morante Vallejo, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.

Nation, I. S. P. (2008): "Teaching and learning vocabulary" en Hinkel, E. (ed.) (2008) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Londres, Blackwell.

--- (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zaki, H. y R. Ellis. (1999): "Learning vocabulary through reading", en R. Ellis (ed.): *Learning a Second Language Through Interaction*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.

Hacia la lecto-escritura disciplinar competente en lengua extranjera: una propuesta pedagógica

CALVO, ANA INÉS Y GAIDO, ANGÉLICA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina

Resumen

En las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, los alumnos cursan materias de contenido disciplinar específico, y con frecuencia experimentan problemas para dar cuenta del conocimiento adquirido a través de textos escritos. Muchas de estas dificultades están relacionadas con las complejidades que involucra el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, es necesario considerar además que escribir competentemente en una disciplina –lo cual a su vez presupone la lectura competente- implica comprender las formas en que esta construye y estructura sus conocimientos, dificultad que es compartida por estudiantes universitarios que cursan carreras en lengua materna. Como se sabe, cada área del saber articula y organiza sus conceptualizaciones a través de géneros que le resultan instrumentales (Rose & Martin, 2012), de modo que conocer sus convenciones es imprescindible para lograr competencia disciplinar. Para poder intervenir en el mejoramiento de las competencias escriturarias en nuestro ámbito de enseñanza, la materia Gramática Inglesa II, indagamos en un estudio anterior los géneros principales a través de los cuales los estudiantes acceden al conocimiento sobre fenómenos lingüísticos, siguiendo el marco teórico-metodológico de la teoría de los géneros discursivos conocida como ‘Escuela de Sídney’ (Christie & Martin, 1997; Cope & Kalantzis, 1993; Martin & Rose, 2008, 2012). A partir de los datos obtenidos, en esta comunicación presentamos una propuesta pedagógica para la enseñanza explícita de uno de los géneros más utilizados en este ámbito disciplinar: el informe clasificatorio. A través de un texto modelo explicitamos las características composicionales prototípicas y aspectos léxico-gramaticales relevantes de este género, y luego proponemos actividades orientadas a lograr la independencia progresiva de los estudiantes hacia el dominio de las convenciones propias de esta clase de textos. Consideramos que una enseñanza explícita de estas convenciones genéricas promoverá el aprendizaje consciente de estrategias lingüísticas que favorecerán la lecto-escritura disciplinar competente.

Palabras clave: escritura disciplinar/ explicitación / género / lengua extranjera

Introducción

El ámbito académico está relacionado con la producción y transmisión del conocimiento especializado, de modo que para participar activa y eficazmente en esa esfera es necesario conocer y dominar las formas convencionalizadas en las que allí se negocia el saber. Cada disciplina tiene formas específicas de estructurar su conocimiento y predispone el uso de aquellos géneros que son instrumentales para su conceptualización (Rose y Martin: 2012, 85). ‘Saber’ una disciplina implica entonces conocer las formas convencionalizadas en las que esta construye sus contenidos, lo cual involucra la competencia en las prácticas de lectura y escritura. Los estudiantes universitarios se enfrentan así al desafío de nuevos géneros discursivos con características lingüísticas específicas, cuyo aprendizaje es imprescindible para lograr una actuación competente. El género es una forma discursiva institucionalizada que cumple con convenciones derivadas de la situación comunicativa y se despliega a través de etapas o pasos para la consecución de su propósito. Por otra parte, existen particularidades disciplinares en los modos de razonar, explicar y construir el objeto de estudio, a las que también es necesario atender (Fortanet et. al, 1998; Halliday & Martin, 1993; Martin & Rose, 2008; 2012; O’Halloran, 2007; Wignell, 2007).

El aprendizaje de los géneros instrumentales de cada disciplina no suele darse como un proceso natural de adquisición por contacto (Moyano et al., 2007) y por este motivo se considera que deben ser enseñados en el sistema de educación formal (Christie & Derewianka, 2008; Martin & Rose, 2008). La descripción y el análisis de estas formas legitimadas de construir el conocimiento disciplinar tiene como objetivo democratizar el acceso a las nuevas formas de significar propias de un ámbito distanciado de las experiencias cotidianas (Christie y Martin, 1997, 2007; Cope y Kalantzis, 1993; Rose y Martin, 2012). La explicitación de las estructuras composicionales de los textos y su relación con el logro de propósitos comunicativos específicos permite que los estudiantes comprendan la forma en que se construyen los significados disciplinares en los textos a través de los que acceden al conocimiento y también que puedan producir textos para dar cuenta de lo aprendido. De esta manera, lectura y escritura, las cuales se articulan en una relación dialéctica y dialógica, son entendidas no como habilidades únicas y genéricas, sino como prácticas socialmente situadas que involucran demandas y competencias de distinta naturaleza en relación con el contexto en el que se desarrollan.

Esta pedagogía, que apunta a visibilizar los usos convencionalizados del lenguaje, tiene como objetivo permitir que los estudiantes cuenten con un

adecuado manejo de los géneros que circulan en este ámbito, facilitando su poder de actuación competente en esta esfera (Hyland, 2004; Cope & Kalantzis, 1993; Rose & Martin, 2012). A través de intervenciones tales como la que presentamos en esta comunicación, pretendemos responder a los problemas generalizados que los estudiantes universitarios experimentan al elaborar textos escritos. Estas dificultades se complejizan aún más en nuestro ámbito de intervención pedagógica: el área de Gramática en las carreras de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. En este contexto, en el que se espera que los alumnos sean capaces dar cuenta de su conocimiento sobre los diversos fenómenos lingüísticos estudiados, el acceso a las nuevas formas de significación propias del ámbito universitario se dificulta dado que ocurre en una lengua extranjera y en un área disciplinar cuyo objeto de estudio es el lenguaje mismo. Autores como Hyland (2004) y Jacoby et al. (1995) destacan el potencial pedagógico de la enseñanza de la lectura y escritura basada en el concepto de género en el caso de hablantes de una segunda lengua o lengua extranjera, ya que el conocimiento de aspectos genéricos prototípicos alivia las demandas cognitivas involucradas en la comprensión y la producción de textos, y permite la manipulación consciente del lenguaje para lograr el propósito comunicativo deseado.

Marco teórico

Este trabajo se inscribe en el marco de la teoría de los géneros discursivos elaborada por la llamada 'Escuela de Sídney' (Martin, 1992; Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Para los representantes de esta perspectiva teórica, el género es un proceso social que se realiza por medio del lenguaje y está orientado al logro de una meta, para lo cual se organiza en pasos o etapas. Es decir que el concepto de género está asociado a dos nociones fundamentales: su propósito o función social y los pasos que se siguen para lograr ese propósito. El lenguaje utilizado en contexto se materializa en textos, de modo que estos se articulan en diferentes etapas orientadas a la consecución de un propósito. Los géneros tienen estructuras composicionales relativamente estables: el objetivo del hablante se realiza generalmente en 'etapas' que contribuyen al logro del propósito final del texto. A su vez, las etapas, que son segmentos altamente predecibles en las estructuras genéricas, consisten en una o más fases que varían en relación con el objeto de conceptualización en cada texto.

Es relevante mencionar que cada etapa y fase se construye a través de opciones léxico-gramaticales, o, en palabras de Martín (1993: 124) ‘los textos están hechos de gramática’, de modo que el aprendizaje de competencias textuales involucra necesariamente el dominio de las estructuras y la forma en que estas contribuyen a la creación de significado.

Martin & Rose (2012: 128) proponen con fines pedagógicos una taxonomía de géneros que se presenta como un sistema de opciones, y cuyo principio clasificatorio es el propósito central que nuclea a los géneros incluidos en cada grupo. Esta taxonomía se organiza en tres grandes tipos o ‘familias’: la de los géneros que involucran, la de aquellos que evalúan, y la de los que informan. A su vez, cada una de esas familias agrupa a géneros que se diferencian de los otros miembros del grupo por poseer rasgos distintivos de oposición. Esta taxonomía resulta interesante en el ámbito de la enseñanza ya que permite hacer foco en aquellos géneros que son instrumentales para la disciplina que es objeto de estudio. En este trabajo nos ocupan los géneros que informan, más precisamente los informes clasificatorios ya que, tal como reveló un estudio anterior, son uno de los géneros predominantes a través de los cuales se estructuran los textos que teorizan sobre fenómenos lingüísticos –junto con las explicaciones. Los informes clasificatorios tienen como objetivo clasificar y describir y se realizan prototípicamente a través de dos pasos: una etapa de ‘Clasificación’ seguida por una etapa en la que se introducen y se describen los ‘Tipos’.

Como mencionamos anteriormente, el texto se realiza a través de estructuras gramaticales con características específicas que se vinculan con factores contextuales. En esta presentación nos concentraremos en dos aspectos gramaticales significativos para la escritura. Uno de ellos es la organización de la información en la cláusula, aspecto estructural relevante para la creación de etapas y fases textuales ya que aquello que se selecciona como punto de partida de la cláusula contribuye con el andamiaje textual. Otro aspecto estrechamente ligado a la escritura es el uso de estructuras gramaticales a través de las cuales se ‘empaqueta’ o ‘comprime’ más información en menos cláusulas, elevando así la densidad léxica del texto (Halliday & Matthiessen, 2014: 726).

El sistema gramatical que organiza la información en la cláusula de modo que esta sea relevante para su entorno textual es el sistema de Tema. El Tema es el punto de partida de la cláusula; aquello que el hablante selecciona para anclar lo que va a decir (Halliday y Matthiessen 2014: 83). Puede haber hasta tres tipos de Temas en una cláusula. Los ‘Temas tópicos’ son esenciales ya que ellos representan contenido experiencial, mientras que los ‘interpersonales’, que expresan un juicio o evaluación por parte del hablante, y los ‘textuales’, que

conectan a la cláusula con cláusulas precedentes, son opcionales. Estas posibilidades se ejemplifican en el siguiente cuadro:

B ut	perh aps	functional approaches to grammar	have more relevant pedagogical applications.
T textual	T. Interpers.	Tema tópico	

Cuadro 1: Tipos de Tema

Además, los Temas tópicos pueden ser no marcados, cuando coinciden con el Sujeto en el Modo Declarativo, o marcados, cuando son realizados por otro elemento funcional distinto del Sujeto, por ejemplo un Adjunto, Objeto, etc. Cabe señalar que en muchos casos los Temas marcados se utilizan para señalar el inicio de nuevas fases textuales (Martin & Rose, 2007: 192). Generalmente, los patrones de Temas en un texto suelen no ser azarosos, sino que por el contrario tienden a ser sistemáticos y contribuyen a la estructura textual en su totalidad (Fries, 1983).

En relación con la gramática de la escritura, es importante mencionar que las estructuras más prototípicas de esta modalidad del lenguaje tienden a comprimir una mayor cantidad de significados en un número menor de cláusulas (Halliday, 2002), siendo uno de los mecanismos más recurrentes la nominalización. A modo de ilustración, podemos comparar estas dos alternativas de representación del mismo contenido:

A. The primary **concern** of functional grammarians is with the **functions** of structures and their constituents and with their **meanings** in context.

B. Structures and the constituents that make up those structures may **function** in different ways. They may also **mean** different things in context. Functional grammarians **are concerned** about how structures and the constituents of those structures function. They **are** also **concerned** about how they mean in context.

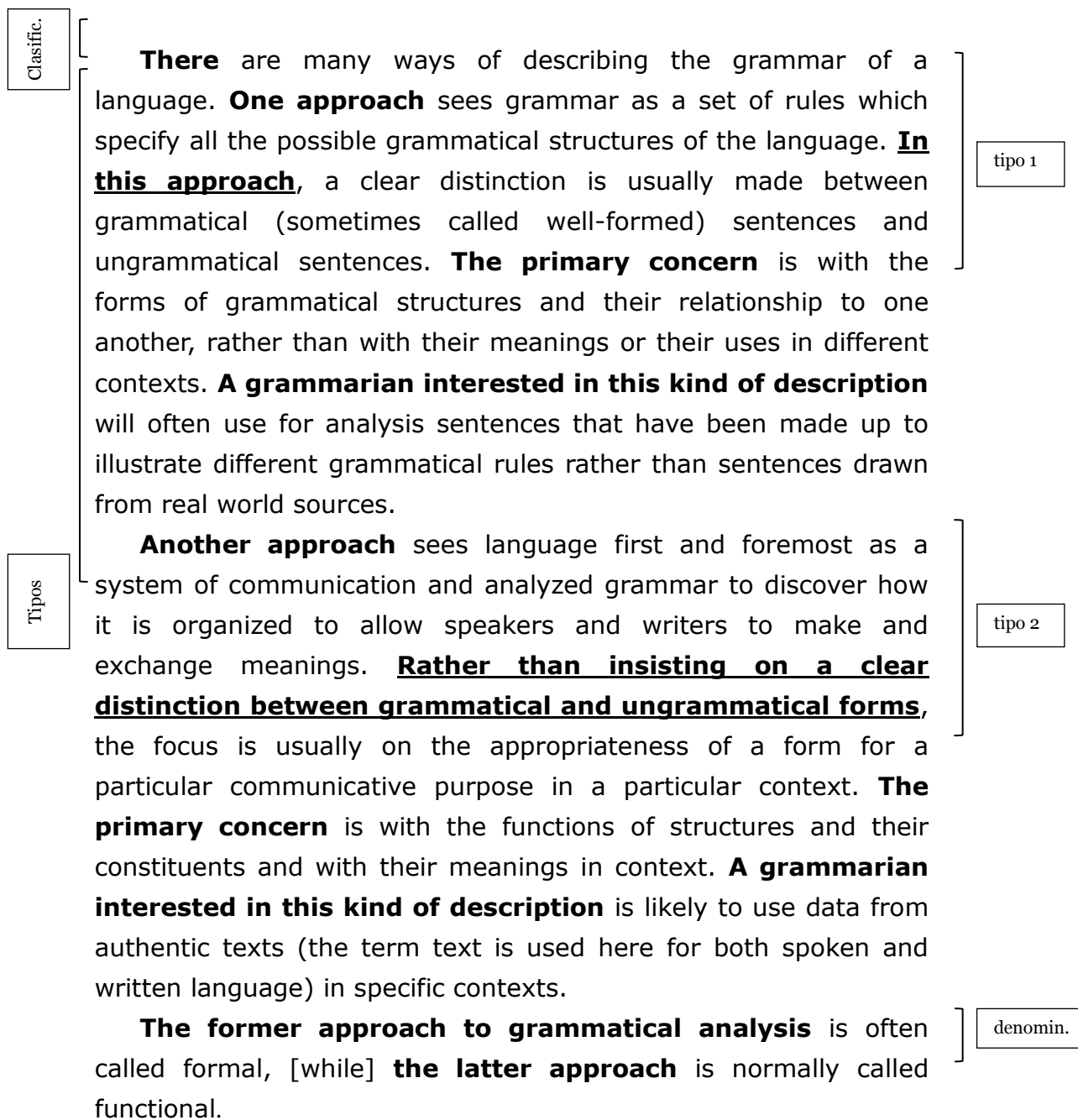
Como se puede observar, la alternativa A presenta la información en una sola cláusula que condensa la información mediante el uso de nominalizaciones (resaltadas en negrita) que son pre y post modificadas. Mientras tanto, la alternativa B descomprime la información en un mayor número de cláusulas utilizando grupos verbales (resaltados en negrita) en lugar de sustantivos.

A partir del marco teórico descripto y adaptando la propuesta pedagógica de deconstrucción-reconstrucción textual (Cope & Kalantzis, 1993; Callaghan, Knapp & Noble, 1993; Rose & Martin, 2012), presentamos a continuación una propuesta orientada al desarrollo de una lecto-escritura disciplinar competente a través del acceso consciente a un texto mediante el cual estudiantes universitarios acceden al conocimiento disciplinar. El objetivo de las actividades es lograr la independencia progresiva de los estudiantes hacia el dominio de algunas de las convenciones propias de estas clases de textos.

Hacia una explicitación de la construcción de significados

El texto seleccionado para esta propuesta forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia Gramática Inglesa II, correspondiente a las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en esa lengua extranjera que se dictan en la Facultad de Lenguas, UNC. Se trata de una parte del primer capítulo que los estudiantes leen en esta asignatura, constituyendo así su primer contacto con un texto de esta disciplina. En este fragmento, el autor (Lock, 1996) parte de una distinción entre posibles enfoques para estudiar la gramática como plataforma para el desarrollo de un enfoque sistémico funcional en el resto de su libro.

En un primer abordaje se analizan de manera guiada el propósito del texto y la forma en que este se realiza a través de etapas y fases en la estructura textual. El objetivo del texto analizado es clasificar distintas aproximaciones posibles al estudio de la gramática, y en consonancia con este propósito este informe clasificatorio se despliega en dos etapas. En la primera –Clasificación- se anuncia la existencia de distintas perspectivas de abordaje y en la segunda –Tipos- se presentan dos perspectivas posibles, cada una de las cuales es a su vez descripta y luego denominada. Estas características composicionales son señaladas en el texto, con las etapas marcadas en el margen izquierdo y las fases en el derecho:



Antes de abordar aspectos estructurales más específicos relativos a la descripción de cada uno de los tipos, el análisis se concentra en un aspecto estructural de la cláusula a través del cual se organiza la información en cada una de ellas: su estructura temática. La identificación de los Temas o puntos de partida de cada una de las cláusulas que realizan el texto permite visibilizar la forma en la que esta dimensión gramatical contribuye al andamiaje textual. Los Temas tópicos, destacados con negrita en el texto anterior y también subrayados cuando son Temas marcados, pueden ser extraídos y presentados de manera esquemática a fin de visibilizar la forma en que estos contribuyen a la estructura

textual (ver figura 1). Como se puede observar, la primera cláusula puede ser interpretada como ‘hiper-Tema’ o Tema de todo el fragmento (Martin & Rose, 2007), dando lugar a dos cadenas de Temas que refieren a cada uno de los tipos: los Temas 2, 3, 4, 5 y 10 proporcionan un marco para la construcción de la fase del enfoque formal, mientras que los Temas 6, 7, 8, 9 y 11 hacen lo propio para el enfoque funcional reflejando además un paralelismo con la primera cadena temática. Existe además un Tema marcado en cada una de las cadenas temáticas – 3 y 7- respectivamente, que efectivamente señalan un cambio dentro de cada fase textual. Mientras que ambas secciones describen en primer lugar el ‘concepto de gramática’ de cada uno de los enfoques, en ambos casos a través del Tema marcado se señala un movimiento hacia un nuevo aspecto de la descripción: el ‘foco del análisis’ dentro de cada una de las perspectivas. Por otra parte, los Temas 5 y 7 parecen señalar un nuevo cambio de aspecto en la descripción a través del cambio en la naturaleza de los Temas. Mientras que los puntos de partida anteriores en ambas cadenas son realizados por entidades abstractas (*approach, concern*), estos Temas son realizados por participantes concretos (*a grammarian*), que señalan el último aspecto descriptivo: la ‘unidad de análisis’ considerada en cada uno de los enfoques.

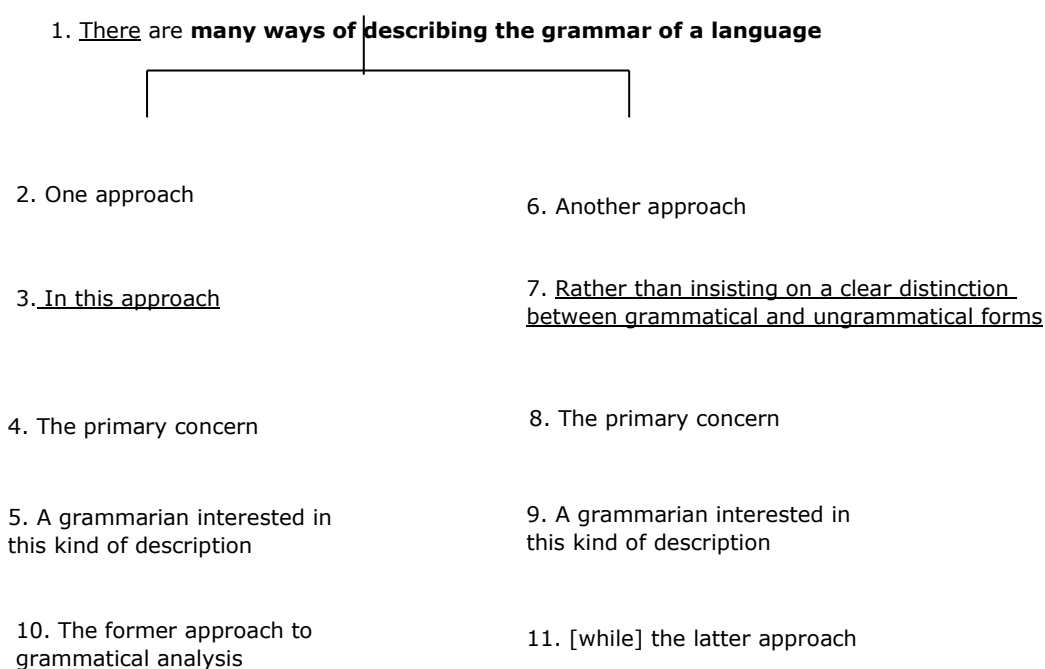


Figura 1: cadenas de Temas extraídas del texto analizado

A partir de este análisis es posible completar la descripción estructural del texto, añadiendo las fases de aspectos descriptivos que se consideran en cada uno de los enfoques. Como señalamos anteriormente, estas fases se replican en ambos

casos: concepto de gramática, foco de análisis y unidad de análisis. La estructura esquemática completa puede ser representada de la siguiente manera:

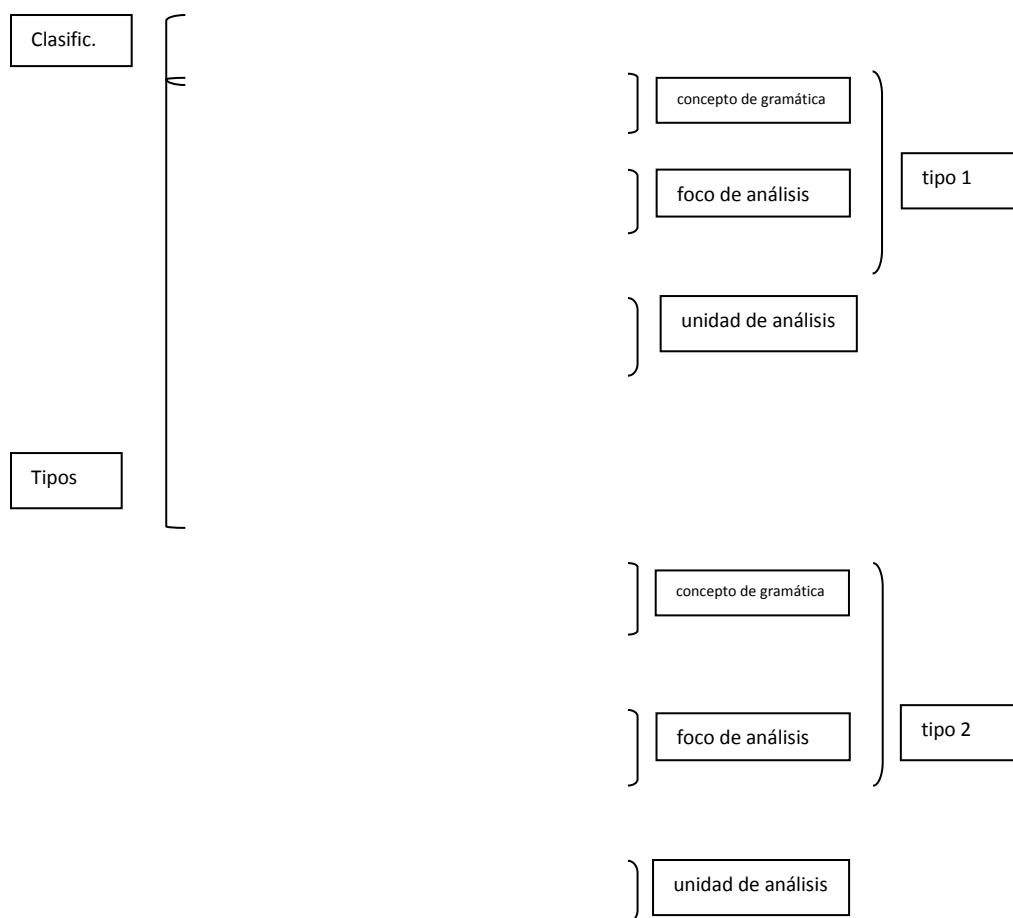


Figura 2: estructura esquemática del texto analizado

Luego de este análisis detallado de la estructura esquemática, que será tomado como punto de partida de una actividad posterior, se realiza una actividad orientada a visibilizar la forma en que la gramática opera para ‘empaquetar’ significados en la escritura. En esta instancia se toman estructuras gramaticales de la parte del texto referida al tipo 1 y se modela en forma conjunta el modo en que los significados expresados pueden ser descomprimidos a través de otras estructuras, más cercanas a la oralidad. Por ejemplo, la estructura: *grammar as a set of rules which specify all the possible grammatical structures of the language* es descomprimida de la siguiente manera: *Grammar is a set of*

rules. Those rules describe different structures. Those structures are the ones possible in a language.

A continuación de este análisis conjunto llevado a cabo con la primera parte del texto, los estudiantes deben continuar de manera individual identificando estructuras compactas y descomprimiéndolas en la segunda parte.

En una instancia posterior, se remueve el texto original y se solicita a los estudiantes que reescriban la clasificación de los enfoques gramaticales atendiendo solo a la esquematización de su estructura composicional: Clasificación ^ Tipos (tipo 1: concepto de gramática, foco de análisis, unidad de análisis ^ tipo 2: concepto de gramática, foco de análisis, unidad de análisis) (figura 2). Por último, se propone una consigna que demande la producción de un informe clasificatorio a fin de que los alumnos puedan aplicar el conocimiento adquirido acerca de la estructura composicional prototípica de este género. Se trabaja sobre un contenido ya desarrollado, por ejemplo los significados que realiza el lenguaje de acuerdo a lo propuesto por la Lingüística Sistémico-Funcional. En forma cooperativa se elabora un esquema de la potencial estructura del texto que deberán producir. En primer lugar se trabaja sobre los tipos de significados que postula este marco teórico (ideacionales, interpersonales y textuales), y luego se hace hincapié en las dimensiones o aspectos que se pueden adoptar para describir cada uno de estos significados, por ejemplo su conceptualización, su realización y su ejemplificación. Finalmente, contando con este esquema, los estudiantes producen sus propios textos.

Consideraciones finales

En esta comunicación hemos compartido una propuesta de abordaje de un texto disciplinar del área de la gramática. La lectura de este tipo de textos puede constituir un desafío para los estudiantes, ya que su contenido es complejo y ciertamente alejado de lo cotidiano. Consideramos que la explicitación de las formas en que se estructura el conocimiento disciplinar es una herramienta fundamental para acceder al contenido, a fin de poder comprenderlo, manipularlo y utilizarlo de manera significativa en textos de producción propia.

Las actividades propuestas permiten visibilizar la estructura del texto y acceder a los significados que aquí se realizan en forma profunda y compleja, contribuyendo no solo a la utilización de estructuras prototípicas para escribir nuevos textos sino también a la manipulación del contenido del texto analizado.

Creemos que las perspectivas de abordaje textual sustentadas por los aportes de la LSF constituyen una contribución relevante a la problemática de la escritura en la universidad, porque al facilitar el acceso consciente a los textos académicos permiten llevar a cabo la doble tarea de enseñar el contenido de la disciplina y sus prácticas discursivas características.

Bibliografía

Callaghan, Knapp & Noble (1993): "Genre in practice", en Cope & Kalantzis (eds.): *The Powers of Literacy. A genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.

Christie, F. y Derewianka, B. (2008): *School Discourse*. London: Continuum.

Christie, F. y Martin, J. (Eds.) (1997): *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Continuum.

Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.) (2007): *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.

Cope, B. y M. Kalantzis (Eds.) (1993): "Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught", en *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. University of Pittsburgh Press.

Fortanet Gómez, I., S. Posteguillo Gómez, J.C. Palmer Silveira, y J.F. Coll García (1998): "Disciplinary variations in the writing of research articles in English", en I. Fortanet Gómez et al (eds.): *Genre Studies in English for Academic Purposes*, 59-78. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Fries, P. (1983): "On the status of theme in English: Arguments from discourse", en J. S. Petöfi & J. Sözer (eds.): *Micro and macro connexity of texts*, 116-152. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Halliday, M.A.K. (2002): *On Grammar. Collected works of M.A.K. Halliday, Vol. 1*, en Johnathan Webster (ed.). London: Continuum.

Halliday, M.A.K y Martin, J. (1993): *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2014): *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York: Routledge.

Hyland, K. (2004): *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.

Jacoby, S., Leech, D. and Holten, C. (1995): "A genre-based developmental writing course for undergraduate ESL science majors", en Belcher, D. and Braine, G. (eds.): *Academic writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Lock, G. (1996): *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

Martin, J. R. (1992): *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.

—— (1993). "A contextual theory of language", en B. Cope & M. Kalantzis (eds.): *The powers of literacy. A Genre approach to teaching writing*, 116-136. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Martin, J.R. y Rose, D. (2007): *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause*. London: Continuum. (2nd edition).

—— (2008): *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

Moyano, E., Natale, L., & Valente, E. (2007): "¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria", en *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

O'Halloran, K. (2007): "Mathematical and scientific forms of knowledge: a systemic functional multimodal grammatical approach", en Christie, F. y Martin, J. (eds.): *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, 205-238. London: Continuum.

Rose, D. y Martin, J.R. (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Wignell, P. (2007): "Vertical and horizontal discourse and the social sciences", en Christie, F. y Martin, J. (eds.): *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*, 184- 204. London: Continuum.

Diálogos entre prácticas de enseñanza y enfoques teóricos en el marco de un grupo de estudio

DI LUZIO, GRISELDA, PAPINI, ROMINA y ZANETTA, VERÓNICA

ISP N° 8, EESO N° 262, ISPI N° 9195, Esc. Primaria y Secundaria, EESO N° 46, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, República Argentina

Resumen

Esta comunicación se propone socializar los primeros avances en la construcción de un marco teórico relevante para las acciones que está llevando adelante el Grupo de Estudio *Propuestas didácticas para inglés en escuelas primarias y secundarias de Santa Fe*. Este grupo está constituido por docentes, estudiantes y graduados del Profesorado de Inglés del ISP N° 8 “Almirante Guillermo Brown”; se conformó en junio de 2015 con el propósito principal de estudiar, adaptar, sistematizar y compartir los proyectos y materiales didácticos producidos por los estudiantes residentes en el marco del Taller de Docencia IV. El análisis de los proyectos y materiales es acompañado, de manera dialéctica, por indagaciones bibliográficas y sesiones de discusión sobre las lecturas, lo que nos ha permitido identificar y seleccionar algunas categorías conceptuales a partir de las cuales ajustar y reformular nuestras opciones didácticas. En esta ponencia nos proponemos presentar algunas de las categorías seleccionadas y valorar su incidencia en el trabajo realizado y en las tareas por venir. Nos referiremos, particularmente, a la *enseñanza de la gramática como proceso* (Cullen, 2012), a la propuesta de Jones y Lock (2011) para abordar este proceso de *noticing*²³, *exploring*²⁴ y *practising*²⁵, y a algunos aportes que los estudios sobre adquisición y enseñanza de lenguas segundas pueden realizar al desarrollo de materiales didácticos (Tomlinson, 2010). Es nuestra intención, además, poner en diálogo estas categorías con el marco político-normativo para la enseñanza de lenguas extranjeras - Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Orientaciones Curriculares - y con la perspectiva intercultural que se sostiene, entendida a partir de los aportes de Barboni y Porto (2011) y Barboni (2012). Dado que compartiremos solo avances preliminares de nuestro Grupo de Estudio, esperamos que el ámbito de intercambio que estas jornadas representan sea orientador para el trabajo por venir.

²³ Acto de darse cuenta

²⁴ Momento de explorar

²⁵ Práctica

Palabras claves: diseño de materiales- post-método- interculturalidad

Introducción: Grupo de Estudio

Este trabajo se propone poner en diálogo los primeros avances en la construcción de un marco teórico relevante para las acciones que está llevando adelante el Grupo de Estudio *Propuestas didácticas para inglés en escuelas primarias y secundarias de Santa Fe*. Este grupo está constituido por docentes, estudiantes y graduados del Profesorado de Inglés del ISP N° 8 “Alte. Guillermo Brown”. El mismo se conformó en junio de 2015 con el objetivo de estudiar, adaptar, sistematizar y compartir los proyectos y materiales didácticos producidos por los estudiantes residentes en el Taller de Docencia IV de dicho instituto.

Una de las premisas sobre las cuales el grupo se sostiene es la idea del post-método el cual le otorga a los docentes el poder de generar prácticas contextualizadas e innovadoras (Kumaravadivelu, 1994). En respuesta a la búsqueda de un método ideal de enseñanza, el post-método sustenta y reconoce el potencial de los docentes para saber no sólo cómo enseñar, sino también cómo actuar de forma autónoma en el marco de las limitaciones académicas y administrativas impuestas por las instituciones, el currículo y los libros de texto. También promueve la capacidad de los profesores para saber cómo desarrollar una aproximación reflexiva a su propia docencia, cómo analizar y evaluar su propia práctica docente, cómo iniciar los cambios en el aula y cómo registrar los efectos de estos cambios (Richards, 1991; Wallace, 1991 en Kumaravadivelu, 1994). En este sentido, nuestro trabajo y compromiso dentro del grupo de estudio pretende construir un marco pedagógico que permita a todos aquellos docentes interesados desarrollar los conocimientos, destrezas, actitudes y autonomía que necesiten para diseñar una alternativa al método sistemático, coherente y relevante, y basada en el sentido práctico fundamentado.

Dentro de nuestro recorrido en el grupo de estudio pudimos analizar el aporte de la investigación en la adquisición de un lenguaje sobre el desarrollo de materiales. Mediante este análisis pudimos visualizar que el estudio de la adquisición de un lenguaje establece vínculos con el área de desarrollo de materiales tanto en el diseño de tareas como también en la enseñanza de la gramática.

La gramática como proceso

Cullen (2012) considera a la gramática no como un producto sino como un

recurso dentro del uso del lenguaje. Su visión retoma el enfoque de Widdowson (1990) que sostiene que la gramática es un recurso comunicativo que los hablantes usan para comprender e interpretar la lengua. Otro concepto relevante dentro de su enfoque es la noción de “*grammaring*” (Larsen-Freeman, 2003): proceso por el cual los recursos gramaticales de la lengua responden a un contexto determinado considerando a la gramática como un sistema dinámico que permite que los hablantes adapten las reglas gramaticales a sus fines comunicativos.

Al mismo tiempo, enumera tres procesos que se dan en el aprendizaje de la gramática de una lengua: *noticing*, *hypothesis making*²⁶ y *practising*.

Noticing se refiere a la capacidad de identificar rasgos gramaticales en contextos de uso auténticos y reales. Es decir, detectar rasgos específicos de la lengua y ser conscientes de ellos, esto implica establecer conexiones entre los rasgos gramaticales que se encuentran y su significado, función y contexto de uso. El identificar es un proceso natural en la adquisición de una lengua cultura extranjera (LCE) que se propicia a través de la suficiente exposición a la lengua, uno de los principales propósitos de la enseñanza es acelerar este mecanismo. Existen diversas técnicas que se emplean en este caso; por ejemplo cuando se enseña un tiempo verbal nuevo es muy común presentarlo utilizando un texto inundado con ejemplos del mismo. Sin embargo, se debe destacar la importancia que tiene que el texto no sea sólo algo artificial para el que alumno logre identificar el nuevo tiempo verbal sino lo más auténtico y natural posible y de esa manera pueda establecer las relaciones necesarias entre forma y función en contextos reales de uso y no artificiales.

Otro de los procesos que Cullen (2012) menciona es *hypothesis making*. Los estudiantes necesitan tener oportunidades para crear hipótesis sobre cómo funciona la gramática. Esto forma parte de procesos cognitivos más complejos de estructuración y reestructuración (McLaughlin 1990; Batstone 1994a en Cullen 2012) donde los alumnos discernen sobre los patrones de las formas de la lengua que han notado y elaboran hipótesis sobre cómo funciona el sistema gramatical; hipótesis que luego modifican y reelaboran. La competencia lingüística puede acelerar este proceso ayudando al estudiante a formar hipótesis útiles y funcionales a través de diferentes actividades de *concienciación*.

Las actividades de *concienciación*, “el intento deliberado de centrar la atención específica del alumno a propiedades formales de la lengua meta” (Rutherford and Sharwood-Smith 1985, en Cullen 2012) pueden ser *inductivas*; donde los alumnos tratan de descubrir las reglas gramaticales por ellos mismos, guiados por ejemplos y preguntas conceptuales del profesor o *deductivas* donde se los provee con las reglas

²⁶ Elaboración de hipótesis

explícitas. A menudo, se implementa una combinación de ambos enfoques donde se usa la regla para confirmar la aproximación del alumno.

Por último, *practising* es el proceso que facilita a los estudiantes las oportunidades de practicar la gramática en contextos significativos. La práctica es un elemento esencial para el proceso de automatización o procedimentalización (Hedge 2000, Johnson 1994 en Cullen 2012). Este es el proceso de adquirir la habilidad de acceder a la lengua más o menos de forma automática sin ser consciente de ello. La automatización se media a través de la práctica, no descontextualizada sino la práctica que es significativa y motivadora (Larsen and Freeman 2003 en Cullen 2012) o en palabras de Batstone (1994b en Cullen 2012) la práctica que involucra una atención genuina en el significado y la auto expresión.

La práctica dentro del trabajo que proponen las actividades en una unidad didáctica no necesita ser repetitiva, controlada y/o desprovista de significado (Lock 1996). La práctica comunicativa implica el uso de una lengua teniendo en cuenta la forma, el sentido y fundamentalmente el contexto (Jones y Lock 2011). Los alumnos necesitan oportunidades para poder usar la LCE en un espacio contextualizado donde haya un interés y objetivo comunicativo real.

Perspectiva acerca de las tareas

El concepto de tareas dentro de nuestro trabajo es aquél que comprende una serie de criterios que Ellis (2010) identifica como relevantes. Para que una actividad pueda considerarse una tarea debe tener como enfoque principal el significado, es decir, las formas deben estar puestas al servicio de la comunicación de sentidos. Los alumnos deben elegir los recursos lingüísticos y paralingüísticos necesarios para poder completar las tareas, esto los habilita a tomar decisiones y generar mayor autonomía en su propio aprendizaje. Las tareas deben estar enmarcadas en los procesos reales del uso de una lengua y el desempeño de los alumnos debe ser evaluado de acuerdo a si han logrado comunicarse satisfactoriamente o no.

Las tareas pueden ser *focalizadas* o *no focalizadas* (Ellis, 2010). Las primeras están diseñadas para promover el uso de un aspecto lingüístico en particular; sin embargo, este ítem no puede estar explicitado en la consigna o en un ejemplo- si así fuera, la actividad se convertiría en una práctica gramatical descontextualizada. Por lo tanto, una tarea focalizada debería hacer que el uso de un ítem sea “esencial”, algo que no siempre resulta fácil ya que un alumno bien podría resolver una tarea de manera exitosa haciendo uso de otro recurso lingüístico.

Dentro de nuestro trabajo en el grupo de estudio y con el objetivo que las tareas planteadas en la unidad temática sean focalizadas, desarrollamos secuencias didácticas que acompañan a los alumnos a través de *noticing*, *input enrichment/enhancement*²⁷ que Cullen (2012) y Ellis (2010) identifican como técnicas que orienten la atención de los alumnos a determinados elementos lingüísticos sin perder el foco en el sentido de la actividad e *input-flooding*²⁸ que es otra de las técnicas que Cullen (2012) reconoce como válida para destacar un contenido lingüístico mediante el uso repetitivo del mismo en distintos contextos.

Para que todas las tareas que se desarrollan en las secuencias didácticas puedan tener un anclaje propicio y así contribuir al buen desarrollo de su competencia en la LCE creemos que los alumnos pueden hacer uso de su lengua materna (LM) en determinados momentos de la secuencia o bien como recurso lingüístico que le permita una mejor reflexión y/o uso de la LCE. Tomlinson (2010) menciona un recurso que existe dentro del alcance de la LM, una “voz interior” que nos habilita a reconocer lo que escuchamos o leemos y a partir de ello nos permite hacer planes, tomar decisiones, resolver problemas, entender y controlar el medio para poder preparar las ideas antes de decirlas o escribirlas. De la misma manera, esta voz interior puede ser usada como una herramienta cognitiva adicional en la adquisición de la LCE.

Las tareas pueden involucrar materiales interdisciplinarios y habilidades que sean transferibles a otras áreas – como los procesos de comparación, evaluación, interpretación, entre otros (Tomlinson, 2010). Siguiendo con la premisa de materiales, debemos mencionar que dentro de esta propuesta pensamos a los textos (orales, escritos, pictóricos, multimedia) como discurso: es decir, teniendo en cuenta a los participantes, sus intenciones y los contextos culturales en los que interactúan. A su vez, nos proponemos pensar los textos como parte de un evento social que está enmarcado en prácticas culturales particulares (Moon, 2012) y es nuestra intención que los textos cumplan ciertos criterios de autenticidad: que la “didactización” del texto no le reste naturalidad (Cullen 2012).

En consonancia, los proyectos elaborados desde el grupo de estudio, proponen que las tareas de las unidades didácticas involucren procesos de acercamiento a nivel personal y afectivo y cognitivamente complejos (predecir, relacionar, interpretar, evaluar, comparar, entre otros), los cuales también utilizamos en nuestra LM (Tomlinson 2008 y 2010).

²⁷ Enriquecimiento y mejora de la exposición a la LCE.

²⁸ Abundante aporte lingüístico.

Perspectiva Intercultural

Finalmente, nos proponemos poner en diálogo las prácticas del grupo de estudio con el marco político-normativo para la enseñanza de lenguas extranjeras y con la perspectiva intercultural que los mismos sostienen. Los más recientes documentos oficiales tales como los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (2012), “Las Orientaciones Curriculares de la Provincia de Santa Fe” (2013), el “Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de Buenos Aires” (2006), etc. introducen los conceptos de *interculturalidad* y *plurilingüismo* como dos ejes sobre los cuales la enseñanza de la lengua extranjera debe ser construida. Estos conceptos dejan atrás la idea de que estudiar una lengua extranjera implica exclusivamente lograr la competencia comunicativa en la misma, sin posibilidad de ponerse en diálogo con la cultura y la lengua materna.

Tal como se propone en los NAPs, desde el grupo de estudio alentamos la perspectiva plurilingüe e intercultural que tiene como objetivo tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum. Además, se reconoce al español como lengua de escolarización y se lo utiliza como una herramienta que contribuye a construir el conocimiento de la LCE y a realizar comparaciones y establecer relaciones con la LM.

Nos proponemos pensar al inglés como una *lengua internacional* – hablada por muchos más hablantes extranjeros que por nativos- revisando posicionamientos en cuanto a inclusiones de sujetos, nombres, espacios geográficos, temáticas, situaciones, acentos e intentando capturar la pluralidad de voces que se expresan a través del mismo (Gray, 2010).

Para López Barrios y Debat (2014) los materiales localmente locales tienen ciertas características fundamentales: son contextualizados (coherentes con los diseños curriculares, incluyen referencias a lugares/hechos/personas conocidas y no descartan temas controvertidos), promueven la comparación contrastiva entre la L1 y la L2, proponen la reflexión intercultural (la(s) cultura(s) de origen están explícitamente presentes).

Además no dejamos de reconocer el hecho de que los eventos discursivos expresan, a veces disimuladamente, posicionamientos políticos e ideológicos. Por ejemplo, Gray (2010) sostiene que los manuales de inglés son artefactos culturales que promueven perspectivas individualistas, igualitarias, cosmopolitas, de movilidad social y abundancia que posicionan al estudiante principalmente como consumidor. En general, se recurre a diversos lenguajes (la palabra, los gestos, las imágenes, la tipografía, etc.) para producir el efecto deseado en los lectores oyentes. Por estas dos razones, Barboni (2012) habla de la necesidad de educar estudiantes que sean

lectores críticos de múltiples lenguajes, exploradores interculturales y analistas del discurso.

Esta pluralidad se ve plasmada en los distintos proyectos del grupo de estudio en donde las hojas de trabajo reflejan la presencia de agentes, lugares y situaciones cotidianas cercanas a la realidad de los estudiantes de nuestra ciudad y país. Alentamos la formación de ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística, propiciando la participación activa en procesos democráticos y contribuyendo a la educación para la ciudadanía y la paz.

Conclusión

Creemos que una práctica de enseñanza debe ser aquella que maximice la exposición a la LCE y para esto los alumnos deben estar motivados afectiva y cognitivamente con la experiencia lingüística del aprendizaje (Arnold 1999; Tomlinson 1998b, 1998d). Las actividades deben proponer a los estudiantes en situación de pensamiento y en la necesidad de interactuar con los textos a nivel personal. Esto hace que los alumnos sientan que están utilizando la LCE como medio para comunicarse en situaciones de su vida cotidiana que ciertamente les resultarán familiares y relevantes. Al mismo tiempo que incrementa su nivel de motivación dado que se convierten en protagonistas de las tareas propuestas por el docente.

Asumimos la relevancia de la percepción de la propia identidad cultural a partir de los procesos de diferenciación propiciados por la lengua extranjera. Así como también el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad; la sensibilidad cultural y la capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas.

Referencias bibliográficas

Barboni, S. y M. Porto (Ed) (2011) *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional*. La Plata: Al Margen.

Cullen, R. (2012) *Grammar Instruction* en Burns, A. & Richards, J. (eds) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Jones, R. & Lock, G. (2011) *Functional Grammar in the ESL Classroom. Noticing, Exploring and Practising*. New York: Palgrave Macmillan.

Kummaravadivelu, B. (1994) *The Postmethod Condition: Emerging strategies for second/ foreign language teaching*. TESOL Quarterly, Vol. 28, N° 1, 27-48.

Long, Michael H. and Catherine J. Doughty (eds). *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing, 2009. Blackwell Reference Online. 24 May 2016

http://www.blackwellreference.com/public/book.html?id=g9781405154895_9781405154895>

Moon, P. (2012) *Language and Literacy as a Social Practice*. BC seminars. 15 March 2016

<http://englishagenda.britishcouncil.org/seminars/language-and-literacy-social-practice>

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2012.

Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, versión febrero 2013.

Tomlinson, C. en Hardwood, N. (2010) *English Language Teaching Materials. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. en Hardwood, N. (2010) *English Language Teaching Materials. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS PARA LA ELABORACION DE RECURSOS DIDACTICOS EN FOS

DOUMANI, SOFÍA E IRIGOYEN, MARÍA INÉS

Instituto Superior 4044 " Sol", Alianza Francesa, Centro de Idiomas, Santa Fe, República Argentina

Resumen

En el marco del Plan de Estudios propuesto para la “Tecnatura Superior en Gestión Gastronómica” del Instituto Superior Sol de la ciudad de Santa Fe, la didáctica en la enseñanza de la Lengua Francesa en los tres niveles de la formación, pone en práctica dos tipos de metodologías. El programa Francés con objetivos específicos (FOS) se dirige a los estudiantes que aprenden la lengua con el objetivo de producir un discurso adaptado a un campo dado para ser competentes en la vida universitaria y profesional. Solo a partir de estas consideraciones podremos dar respuestas al interrogante acerca de qué francés enseñar en el nivel superior dirigido a la profesionalización técnica.

Palabras clave: gestión gastronómica / didáctica/ Francés fines específicos / profesionalización

Marco Institucional

La Tecnicatura Superior en Gestión Gastronómica del Instituto Superior Sol de Santa Fe, es una carrera de Nivel terciario cuyo diploma oficial de validez nacional, permite a los egresados la inserción laboral en todo el territorio de la República Argentina y también a nivel internacional.

En el marco del proceso de internacionalización y de movilidad estudiantil, el Instituto "Sol" ha suscripto Convenios con Universidades Nacionales y Extranjeras que posibilitan a sus estudiantes la articulación con la Licenciatura en Turismo, Hotelería y Gastronomía y el acceso a Cursos de Especialización, Maestrías y Post-Grados. En esa dirección, esta casa de estudios es miembro activo de distintas instituciones a nivel nacional e internacional tales como

AIETRA (Asociación de Instituciones Educativas de Turismo de la República Argentina); CONPEHT (Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería y Turismo); AMFORT (Asociación Mundial para la Formación

Profesional Turística) y AIEGRA (Asociación Instituciones Educativas Gastronómicas de la República Argentina) que posibilitan la realización de cursos de perfeccionamiento en distintas unidades académicas. El perfil profesional del Técnico Superior en Gestión Gastronómica se vincula a la capacidad para desarrollar, organizar, administrar y dirigir emprendimientos gastronómicos, como así también administrar las tareas propias del departamento de alimentos y bebidas en hoteles, restaurantes, etc. Asimismo participar en el desarrollo de proyectos gastronómicos: investigar, planificar, elaborar y evaluar la gestión administrativa y de comercialización.

Aprobado por disposición Ministerial n° 0013/99, el plan de estudios de esta tecnicatura comprende a lo largo de los tres años del cursado presencial, espacios curriculares en donde la enseñanza de la Lengua Francesa adquiere particular relevancia: Francés I, II y III. Transversalmente, la lengua francesa se vincula con otros espacios curriculares como los Talleres de pastelería y panadería, los talleres de cocina francesa y la elaboración de cartas y menús.

Francés: Lengua de Especialidad

El diccionario de didáctica de lenguas define a la lengua de especialidad como una expresión genérica que designa a las lenguas “que implican la transmisión de información identificadas con un campo de experiencia particular” (Galissou & Coste, 1976)

El abordaje de la lengua se centra en la acción, considerando a los alumnos como agentes sociales que tienen que llevar a cabo tareas (no sólo relacionadas con la lengua) en determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

A través de la adaptación curricular de los contenidos, se provee a los alumnos de los medios necesarios para satisfacer sus necesidades comunicativas en situación laboral /profesional. Los intercambios colaborativos facilitan de esta manera no solo la adquisición de conocimientos específicos, sino el desarrollo de competencias transversales, el progreso de su "saber-hacer", y la construcción de saberes interculturales.

La metodología dirigida a dichos públicos no está focalizada en la lengua sino en actos de habla cuyo objetivo es la realización de una tarea o de un proyecto enmarcado en un contexto específico. Las prácticas docentes están centradas en aspectos lingüísticos y culturales a partir de situaciones comunicativas propias del contexto profesional de los ámbitos de la gastronomía y la hotelería. Las necesidades específicas constituyen una de las características principales del público hacia quien está dirigido este diseño curricular por fuera de las metodologías tradicionales. La población estudiantil de esta tecnicatura encuentra la rentabilidad del aprendizaje en la medida en que debe aprender solo el aspecto del idioma que permita materializar las destrezas en el campo profesional laboral.

Interrogarse acerca de lo que los individuos tienen necesidad de aprender, es asumir que no pueden aprender la lengua en su totalidad, sino que, necesariamente deben llevarse a cabo elecciones en términos de contenidos.

FOS: Elaboración Estrategias Didácticas

Teniendo en cuenta el escaso tiempo asignado al aprendizaje de la lengua extranjera, la secuencia pedagógica en la elaboración de un programa de francés con fines específicos, vehicula objetivos direccionados en dos sentidos.

- a- Homogeneidad de público
- b- Condiciones de la capacitación

Una vez analizadas las necesidades de los estudiantes, la puesta en práctica de esta secuencia, contempla a priori las etapas de recolección y análisis de información que servirán de referentes para el diseño y la elaboración de recursos didácticos. La información de campo es indispensable como punto de partida para diseñar estrategias metodológicas. Posiblemente sea éste, el punto más específico en la concepción de una didáctica del Francés con Fines Específicos (FOS). Por una parte, porque modifica el análisis de las necesidades concebidas a priori por el docente, hasta el momento solo planteadas como hipótesis. Y por la otra, porque estos relevamientos suministran los datos a partir de los cuales se diseñarán los contenidos lingüísticos. La información suministrada podrá entonces, determinar no sólo las similitudes de estas didácticas específicas, sino y particularmente las diferencias respecto de la enseñanza del francés con fines generales.

Las estrategias metodológicas desarrolladas en esta tecnicatura, se fundan principalmente en:

- Realización de actividades a partir de situaciones de comunicación identificadas.

- Elaboración de una didáctica en estrecha relación con la información resultante del análisis de datos obtenidos.

La adquisición de vocabulario, y estructuras gramaticales específicas permiten, la interpretación y elaboración de recetas, que facilitan el trabajo autónomo y la puesta en

Práctica de saberes interculturales que se contrastan permanentemente a través de la reflexión, el respeto y la optimización del trabajo en equipo.

Las actividades que ponen en práctica saberes sociolingüísticos, se vinculan por su parte, a competencias orales y escritas de índoles diversas. Estas son:

- Observación y análisis de videos culinarios (Comprensión oral)
- Lectura de técnicas culinarias y vocabulario específico (Comprensión escrita)
- Interpretación y redacción de recetas (Comprensión y producción escrita)

La motivación del público a quienes esta didáctica está dirigida, surge de la respuesta casi inmediata en el descubrimiento de la rentabilidad de la metodología a corto plazo.

Cuanto más rentable es el aprendizaje, más motivados se encuentran los estudiantes en los cursos FOS al descubrir capacidades que le permiten poner en práctica destrezas de comunicación. Citando a Foltète, docente de la Cámara de Comercio e Industria de Paris, adherimos al concepto de la “operatividad en la enseñanza” en la medida en que “se deben optimizar las performances, priorizando aquellas competencias que puedan evaluarse por medio de referenciales, a partir de los cuales se pueda materializar el saber –hacer, en ámbitos específicos de la actividad profesional.” (Foltète, I. FOS 2002. pag. 72).

Nuevos aportes metodológicos

A la luz de las nuevas concepciones metodológicas en la era de las tecnologías, las editoriales renuevan en forma casi permanente los soportes didácticos de los que se sirven los docentes en cada área de especialidad. Citaremos a modo de ejemplo, el método “En Cuisine”, de la colección Pro, de editorial Clé Intenational, editado en Juni de 2014. Abordando aspectos lingüísticos y culturales de la vida profesional en situaciones de comunicación, este manual se dirige al público debutante comprendido en los niveles A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas.

Con este soporte los estudiantes pueden materializar las destrezas antes mencionadas en la práctica permanente entre adquisición de la lengua y práctica profesional. Organizado en 10 unidades que abordan temas neurales en el sector de la gastronomía, las tareas inmersas dentro de cada lección, estructuran la sistematización de los saberes adquiridos. En progresión espiral, el apartado consagrado a la gramática estructura y sistematiza por medio de ejercicios de aplicación la progresión de los aprendizajes lingüísticos paralelamente a la realización de tareas profesionales que implican una puesta en acción. El léxico de especialidad, tan abundante en este campo, es explotado desde la didáctica a través de documentos auténticos que estimulan la comprensión y la producción escrita.

La ambición de la metodología accional se pone de manifiesto en actividades de explotación a partir del descubrimiento de recetas culinarias pilares del Patrimonio Cultural Francés, que alientan la realización de tareas en autonomía de gestión por parte de los estudiantes. Para dar respuesta al interrogante de qué didáctica FOS debemos adoptar para desarrollar procesos de enseñanza - aprendizajes adecuados y eficaces, en pleno respeto de los públicos específicos, mantenemos iniciada la reflexión. Solo a partir de estas consideraciones la resignificación del interrogante inicial adquiere identidad: Qué Francés abordar en la enseñanza de Nivel Superior dirigido hacia una profesionalización técnica.

Referencias Bibliográficas

Mangiante J-M et Parpette C. (2.004) « Le Français sur objectif spécifique », De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Nouvelle édition collection f Hachette 2004.

Galisson, Robert & Coste, Daniel (1.976) «Dictionnaire de didactique de Langues ». Paris, Hachette 1.976, p: 511

J.P. Cuq. (2.003) « Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et Seconde » J.P. Cuq Clé International, 2003

Foltète, I. (2002) « Nécessités pratiques et apports théoriques en FOS: Quelles convergences, quelles interrogations » Table Ronde 29ème Rencontre ASDIFLE 2002.

Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2.002) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional de España. Instituto Cervantes traducción al español. 2002.

Desarrollo e Implementación de Materiales Didácticos Multimedia Innovadores: Cursos Virtuales de Inglés de la UVQ

DUCH, VIRGINIA ALEJANDRA

Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, República Argentina

Resumen

Los materiales didácticos son un recurso educativo que refleja y provee al enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje de determinada materia de estudio. Además, García Aretio (2006) sostiene que, respecto a los materiales didácticos en los entornos virtuales de educación a distancia, “el proceso de enseñanza y de aprendizaje ha de ser precedido de un cuidadoso diseño y de una elaboración de base tecnológica que prevea las dificultades y disfunciones que pudieran producirse”. Agregando, que de dicha planificación detallada deberán surgir materiales didácticos que manifiesten el haber considerado aquella serie de características que atiendan a las especificidades del entorno y de los participantes.

La Universidad Nacional de Quilmes a través del Programa Universidad Virtual de Quilmes ha realizado un desarrollo innovador para los cursos de inglés virtuales en lo que respecta a los materiales didácticos diseñados específicamente para estos cursos. Si bien de estos dos cursos, uno trata de comprensión lectora de textos académicos relacionados con las ciencias empresariales y el otro es sobre el desarrollo de habilidades orales (comprensión auditiva y producción oral) para la industria de la hospitalidad y el comercio internacional, en ambos se asume a los materiales didácticos desde la multimedialidad de la enseñanza y la pluralidad de perfiles del aprendizaje.

En este trabajo se describe el desarrollo, implementación y evaluación del MDM (material didáctico multimedia) realizado para cada uno de los cursos antes mencionados destacando las similitudes y diferencias entre ambos tanto desde el punto de vista de sus objetivos, elementos constitutivos y configuraciones, cómo desde su uso y aporte según el punto de vista de los estudiantes. Para ello, se implementan encuestas de experiencias previas en entornos virtuales y expectativas al igual que encuestas post cursos sobre empleo y aporte del MDM a lo largo de las cursadas.

Entonces, el trabajo intenta dar cuenta de los resultados de la “customización”

de los materiales didácticos llevada a cabo para cada curso y de la importancia que la misma se realice desde un área centralizada que cuente con profesionales de distintas disciplinas (docentes de inglés, diseñadores gráficos, especialistas en TIC y multimedios, procesadores didácticos, comunicadores sociales) respondiendo en parte a lo expresado por Mena (1987) quien sugiere se le exija al equipo que diseña los materiales para un entorno virtual habilidades más cercanas a las de los técnicos que a las de los educadores, puesto que la preocupación deberá estar centrada no sólo en los objetivos sino en una correcta e inequívoca formulación.

Finalmente, se intenta reflejar el trabajo conjunto e interdisciplinario llevado a cabo por personal docente, técnico y administrativo de la Universidad Nacional de Quilmes en un esfuerzo por incorporar a los cursos virtuales aquellos elementos, como los materiales didácticos, que favorezcan el éxito de la oferta en dicha modalidad reflexionando sobre la especificidad y calidad a través de la customización para arribar a conclusiones que acompañen los procesos innovadores emprendidos por las instituciones de educación superior y promuevan nuevos desafíos basados en los resultados de dichas reflexiones.

Palabras claves: materiales didácticos customización - lenguas extranjeras

Introducción

Desde siempre, el campo de los materiales didácticos en educación ha sido de gran discusión y, a partir de la aparición de las plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje, la misma se ha profundizado ya que estos nuevos entornos han dado lugar al desarrollo de innumerables recursos estandarizados sobre todo en lo que respecta las lenguas extranjeras.

Para Área Moreira (2007), “los materiales didácticos son uno de los ejes vertebradores de gran parte de las acciones de enseñanza desarrolladas en cualquiera de los niveles y modalidades de educación” además de que toda actividad formativa viene acompañada de recursos bibliográficos de referencia tanto para docentes como para alumnos.

Cabe destacar, sin embargo, que en un inicio los materiales didácticos fueron creados con la finalidad de racionalizar la teoría y sistematizar la acción para ofrecer una cultura común y homogeneizar la formación de toda la población de un mismo país o región. Es decir, se pretendía asegurar que todos los estudiantes recibieran uniformemente el mismo contenido y fueran formados bajo un mismo

patrón de cultura estándar que garantizase la cohesión social y fomentara una conciencia o sentimiento nacional común a todos los ciudadanos.

Por otro lado, ya por la década de 1980, Börje Holmberg teorizaba acerca de la conversación simulada que se produce entre el estudiante y los materiales didácticos como una forma de diálogo, que complementa a la comunicación real que resulta de la interacción entre docente y estudiante ya sea en los encuentros presenciales, o bien a distancia. En este concepto está la base de la idea de la interactividad, una forma específica de interacción, en este caso, entre los estudiantes y el material.

Además, cuando un material didáctico ofrece una posibilidad adecuada de interactividad, se produce una “conversación interior” (Barberá, 2001) entre los contenidos del mismo y los conocimientos que el estudiante posee y se convierten, a su vez, en un espacio de interacción entre las estructuras cognitivas del profesor, su representación del conocimiento, y las del estudiante. Entonces, la posibilidad de una conversación didáctica mediada tiene un valor adicional, al producir motivación en el estudiante (Holmberg, 1988). Así, la motivación y el placer por estudiar dependen, en parte, de que el material transmita una atmósfera de comunicación cordial, incluyendo algunas de las convenciones propias de una conversación.

A finales del siglo XX, el desarrollo vertiginoso de la tecnología audiovisual e informática dio lugar a nuevas formas de expresión y difusión de la cultura a través de códigos de representación electrónica. Los hipertextos, los gráficos en 3D, los mundos virtuales, los videoclips, las simulaciones, la comunicación sincrónica entre varios sujetos a través de una pantalla, la videoconferencia, los mensajes y correos a través de telefonía móvil, la navegación en Internet, las presentaciones con aplicaciones digitales, entre otros formatos, representan códigos expresivos y acciones comunicativas específicas de los nuevos estudiantes y la educación debe enfrentar y alfabetizar en la cultura de su época para lograr en cada uno un usuario competente.

El concepto de alfabetización indicado anteriormente debe ampliarse y preparar al alumnado en las distintas habilidades y competencias para enfrentarse de modo inteligente a la “información” de forma que sea capaz de buscarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla a través de múltiples formas simbólicas y mediante distintos tipos de tecnologías. Por ello, los libros de texto concebidos como únicos depósitos del conocimiento y medios exclusivos del proceso de enseñanza, deben empezar a dejar paso y coexistir con variados tipos de materiales didácticos, sobre todo, aquellos distribuidos a través de la Internet.

En consecuencia, es necesario articular estrategias y acciones dirigidas a la producción y difusión de medios y materiales didácticos en formato multimedia específicamente creados para cada uno de los niveles, ámbitos educativos y áreas curriculares. Es así como la Universidad Nacional de Quilmes entiende, concibe y desarrolla los materiales didácticos multimedia para cada uno de los cursos virtuales de sus carreras.

Contexto

El Programa Universidad Virtual Quilmes propuso una nueva forma de estudiar, basada en la asincronía y la planificación de recorridos flexibles. Como resultado de esta propuesta, la comunidad UVQ fue creciendo y, diecisiete años después de sus inicios, ofrece educación de calidad en un entorno participativo y personalizado, a cargo de un equipo docente de gran prestigio y reconocimiento internacional promoviendo el acceso al uso de plataformas de código abierto que resulta en una navegabilidad óptima y garantiza una experiencia amigable en un espacio plural e interactivo. Además, la Universidad Virtual de Quilmes, a través de su programa de formación pone a disposición de las diversas disciplinas de estudio su área de materiales didácticos quienes se ocupan del análisis y desarrollo de los recursos para cada cátedra según las necesidades y características propias de cada una de ellas.

Por otro lado, es en base a los principios de la didáctica del inglés que los materiales para su enseñanza se basan en enfoques constructivistas del conocimiento, apuntan al aprendizaje significativo y por descubrimiento donde el estudiante y las actividades que el mismo realiza ocupan el centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y, donde el tipo de comunicación que se establece entre los participantes (docente- alumno; alumnos entre sí) dará lugar a un mejor y más sólido aprendizaje.

Cada curso de Inglés está a cargo de un docente, consta de alrededor de quince clases con una carga de seis horas semanales. Cada clase desarrolla los temas conceptuales y procedimentales listados en el plan de trabajo que surge del programa de cada curso. Las clases se presentan acompañadas de la bibliografía obligatoria y de consulta más la ejercitación y el material multimedia destinado a integrar la teoría y la práctica en propuestas significativas y contextualizadas.

Los destinatarios de los cursos de Inglés I son alumnos de la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales. Y, en el caso de Inglés II, los estudiantes pertenecen a las carreras de Comercio Internacional y la Licenciatura en Turismo

y Hotelería. La mayoría de los estudiantes de Inglés 1 ha tenido formación previa en inglés y en estrategias de comprensión lectora en su lengua madre. Sin embargo, no se han formado en la lectocomprensión del discurso académico en inglés de la carrera.

La implementación de ambos cursos virtuales partió de la premisa de que los alumnos, en su mayoría de entre 18 y 35 años tienen un manejo de los medios y los modos que ofrece la Web 2.0 lo que facilita el abordaje de las clases que son de grupos de entre 15 y 25 alumnos, y se han ido abriendo entre cuatro y seis aulas a la par.

Cada curso se implementa en la plataforma virtual Qoodle como propuesta educativa virtual de la Universidad Nacional de Quilmes. Se basa en Moodle, como medio y ambiente para la realización de sus propuestas educativas y ha sido adaptada a las exigencias locales. El Campus Virtual de la UVQ es accesible desde cualquier lugar y a cualquier hora a partir de una conexión a Internet. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el campus son básicamente asincrónicos, es decir, no hay coincidencia temporal de alumnos y profesores. Sin embargo, ofrece un punto intermedio entre una atención personalizada y la constitución e interpelación de grupos, esto último, un requisito esencial para la construcción del conocimiento.

En la plataforma Qoodle como entorno virtual de aprendizaje se promueve la interacción desde la forma en que están distribuidos los contenidos y los recursos educativos, desde la presencia de materiales hipermedia, el uso de bases de datos, los tutoriales, demostraciones, simulaciones y ejercicios de auto-evaluación que, a su vez, permiten conocer por su calidad y cantidad el tipo de interacción a que sirve de escenario (Duch, 2014)

Descripción del material didáctico multimedia (MDM)

Los cursos de inglés para las carreras virtuales proponen una integración de materiales elaborados por una estructura centralizada de producción: materiales didácticos elaborados por los distintos niveles de la UNQ (docentes, equipo especializado), por las editoriales (bibliografía de consulta) y empresas de producción de contenidos (ejercitación online producida por expertos). Además, existen materiales elaborados por el profesorado, que surgen de la práctica y la experiencia en el contexto en que se insertan como medios para la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la modalidad simbólica que caracteriza a los materiales estos cursos, la misma es “digital”. Es decir, el material se plasmó a través de medios que utilizan indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica, que son susceptibles de ser empleados a través de cualquier medio informático y que, además, se destacan por la multiplicidad de modos de comunicación implicados.

Los materiales contienen texto digitalizado, videos de clases, presentaciones recreando las estrategias lectoras y los intercambios comunicativos del ámbito empresarial, específicamente del sector turístico y de la hospitalidad, vínculos a ejemplos, actividades para que los alumnos elijan y apliquen las estrategias adquiridas.

Esta multimodalidad posibilita una mejor adquisición de los contenidos apelando a todos los sentidos y formatos en los cuales la información puede ser plasmada logrando una transformación cualitativa sobre las formas legítimas de representar y transmitir la información.

La inclusión de videos en los materiales de ambos cursos responde al reconocimiento que el video permite exponer contenidos de cierta complejidad que con otros medios resultaría difícil de describir; por ejemplo en casos en que deban mostrarse hechos o procedimientos que requieren de características como una representación real y contextualizada. El video es uno de los medios más motivadores, provee creatividad, facilita la comprensión y la retención de la información, explica secuencias temporales de acciones, narraciones o historias que sólo se pueden asimilar a través de la imagen en movimiento.

Finalmente, el área de materiales didácticos al desarrollar estos MDM tuvo en cuenta los siguientes indicadores:

- Correspondencia entre los materiales, los objetivos del curso, el modelo pedagógico propuesto y el modelo de aprendizaje asumido.
- Pertinencia de los materiales respecto de los contenidos del curso.
- Disponibilidad de los materiales: accesibilidad, portabilidad, comprensibilidad.
- Nivel de motivación y orientación de los materiales respecto a los contenidos, procedimientos y valores a adquirir a lo largo del curso.
- Correspondencia entre las actividades propuestas y el marco teórico provisto por los materiales.

Inglés 1

Para el material de Inglés 1 se trabajaron tres niveles lingüísticos: el

discursivo, el sintáctico y el semántico-lexical. Desde el punto de vista discursivo se analizan las características de los tipos textuales: descriptivo, explicativo, narrativo, instructivo y argumentativo. Luego, se explican los temas sintácticos-gramaticales básicos: la frase nominal, la frase verbal, los tiempos verbales, los verbos modales, el modo imperativo, la voz pasiva y los conectores coordinantes y subordinantes. Desde el punto de vista semántico-lexical se analiza -a lo largo de todo el material- el vocabulario técnico perteneciente al ámbito semiótico de las ciencias empresariales. Finalmente, de forma transversal, se vinculan las estrategias lectoras básicas necesarias para el abordaje de este tipo de lectura.

Cada unidad consta de una introducción general a los temas que desarrolla, cada tema se aborda desde su definición, pasando por una explicación clara y precisa y proveyendo la ejemplificación correspondiente. Luego de esto, se incluyen actividades que requieren de la aplicación de estrategias lectoras las cuales conducen a la comprensión buscada. Finalmente, se ofrecen recursos web con más explicaciones, ejemplos y actividades que apuntan a la optimización y el fortalecimiento de los conocimientos y estrategias adquiridos a lo largo de la unidad y apuntan, además, a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes (Duch, 2014)

Específicamente hablando, el material didáctico multimedia de Inglés I refleja la estructura del programa en general y de las clases en particular. Es decir, el material se presenta desde un enfoque que va del todo a la parte atravesado siempre por dos ejes: el eje temático de los negocios empresariales y el eje de las estrategias lectoras. Las primeras dos unidades son de carácter general referidas al texto académico, sus características y los tipos textuales más frecuentes en la bibliografía académica. Las siguientes cuatro unidades se destinan al desarrollo de temas de sintaxis y semántico-lexicales, para finalizar con una unidad destinada a la clasificación, explicación y ejercitación de las estrategias lectoras aplicadas a lo largo del curso.

Inglés 2

Por otro lado, teniendo en cuenta que los egresados de las Licenciaturas en Turismo y Hotelería y Comercio Internacional son profesionales universitarios con una sólida formación general y disciplinaria que les permite acceder a cualquier puesto de trabajo dentro del ámbito de dichas profesiones y que,

además, están capacitados para llevar adelante trabajos de investigación, ejecución y evaluación de proyectos en su área de formación, es de suponer que la competencia comunicativa básica en una lengua franca como el inglés es imprescindible.

Por ello, el material desarrollado para Inglés 2 se centra en facilitar a los estudiantes la construcción de los conocimientos y el desarrollo de estrategias comunicativas orales y escritas de los patrones retóricos más frecuentes de los intercambios comunicacionales en el ámbito empresarial. Esto presenta el desafío de introducir a los estudiantes en situaciones reales o simuladas a través de videos y audios que reflejen tales intercambios y en donde se entretengan los registros, tenores y tonos conversacionales con el vocabulario propio de la disciplina.

La articulación con el nivel uno de lectocomprensión está dada por el empleo del vocabulario técnico científico adquirido en el primer nivel y por su aplicación en los intercambios comunicativos formales orales y escritos en el segundo. Además, las estrategias lectoras adquiridas en Inglés I se aplican para la comprensión del material provisto a lo largo del desarrollo de Inglés II que está en su totalidad escrito en inglés.

Se parte con dos unidades que desarrollan las presentaciones personales, de colegas y de la empresa con su funcionamiento y finalidad. Luego, se desarrollan otras dos unidades con intercambios comunicativos destinados a describir los departamentos de una empresa y sus funciones conjuntamente con las nuevas formas de comunicación mediada por tecnologías de la información. En las últimas dos unidades se proveen las expresiones y el vocabulario para manejarse básicamente en viajes de negocios y eventos empresariales, con el foco en el transporte, el hospedaje, las comidas y los entretenimientos además de presentar intercambios tendientes a promocionar distintas empresas y negocios (Duch, 2015)

Conclusiones

Según lo antedicho, se puede indicar que las principales aportaciones de estos materiales didácticos interactivos son las de favorecer el aprendizaje individualizado, estimular en el usuario la investigación y exploración, proporcionar entornos de gran capacidad de motivación, desarrollar estrategias metacognitivas y posibilitar entornos de aprendizaje ricos en información con distintas modalidades de interacción, informacionales y multimediales.

Al integrar varias modalidades perceptivas se incrementa la capacidad de comprensión y asimilación e integración de los nuevos contenidos seleccionados por su relevancia en el campo de la profesión. Las personas aprenden y recuerdan con mayor facilidad los conocimientos presentados visualmente y también aquellos en los que el sujeto, para adquirirlos, participa activamente y deja el lugar meramente receptivo.

A través de estos materiales habrá acceso a otros recursos de estudio, enlaces de los materiales entre sí y con información y documentación de la Web, formando un entramado integrado de los diversos contenidos, así como una organización, catalogación y sistematización de los mismos con los objetivos de cada curso.

Desde el punto de vista didáctico, entonces, los materiales centralizados creados para estas materias virtuales representa un recurso diseñado para ser utilizado en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la utilización de computadoras que implica una secuencia de acceso y recorrido por la información variable –depende de cada sujeto- y se caracteriza por incorporar elementos multimedia con la posibilidad de conectar entre sí materiales ubicados en distintas computadoras o en Internet, lo que potencia enormemente las posibilidades educativas del mismo. Este tipo de materiales facilitan el desarrollo de una secuencia de aprendizaje más flexible y abierta, resultan más motivantes y ofrecen una enorme cantidad de posibilidades para el trabajo autónomo del alumno.

Referencias bibliográficas

Área Moreira, M. (2007), “Los materiales educativos: Origen y futuro”, en: IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía, Veracruz, México.

Barberá, E. y Badia, A. (2004), “Educar con Aulas Virtuales. Orientación para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, A. Machado Libros, Madrid.

Duch, V. (2014) “[Inglés I](#)”. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal

Duch, V. (2015) “[Inglés II](#)”. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal

García Aretio, L. (2006), “La educación a distancia”. De la teoría a la práctica. Ariel, Barcelona.

Holmberg, B. (1988), “Perspectives of research on distance education”. Zentrales Institut fur Fernstudienforschung (ZIFF) Hagen.

Resolución Ministerio de Educación 805 (2012) Disponible en:
[http://virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/Resoluciones_ministeriales/
RES_805-12_CI_TU.pdf](http://virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/Resoluciones_ministeriales/RES_805-12_CI_TU.pdf)

Resolución Ministerio de Educación 1516 (2012) Disponible en:
[http://virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/Resoluciones_ministeriales/
RES_1516-12_TyH_TU_nueva.pdf](http://virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/Resoluciones_ministeriales/RES_1516-12_TyH_TU_nueva.pdf)

Material design in a context-sensitive practice

FERNÁNDEZ, CARINA Y TAVELLA, GABRIELA

ASENTAMIENTO UNIVERSITARIO SAN MARTÍN DE LOS ANDES, FACULTAD DE LENGUAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, NEUQUÉN, REPUBLICA ARGENTINA

Summary

The aim of this presentation is to show that using materials which more closely reflect the local identity and students' own culture increases students' motivation for language learning and improves their language skills development within an ESP context.

In material design, "situational understanding" (Kumaravadivelu, 2006) is a key issue. Considering teachers' and learners' objectives and needs in a particular context is a guiding principle when selecting, designing or adapting ESP materials. We understand by materials "anything which can be used to facilitate the learning of a language"

(Tomlinson, 2003, 2).

Tracing back our history and going to the first years of our ESP practice, we then, selected and adapted coursebooks taking into account students' future language needs. Gradually, as a result of a reflective practice, we have turned to teacher- designed materials. We have observed that when working with utterly context-sensitive material which deals with students' own identities and cultures, learners' motivation increases and their language skills are enhanced. In David Little's words the three basic principles that promote learners' motivation and autonomy are learner involvement, learner reflection and target language use (as quoted in Kumaravadivelu, 2012, 49).

Nowadays, we constantly re- evaluate materials in use considering students' feedback and our own perceptions of classroom dynamics and students' language progress. In this particular study, first, we will carry out a post- use evaluation of the materials we have been using. Bearing this purpose in mind, we will develop content-specific criteria, in other words, those that "relate to the topics and/ or teaching points of the materials being evaluated"; and local criteria i.e. we will measure "the value of the materials for particular learners in particular circumstances" (Tomlinson, 2003, 31). Second, we will re- analyze the feedback sheets students have completed throughout the years and to what extent learners' motivation is/ is not related to the materials which reflect local identity and promote cultural awareness.

Results of both evaluations (post- use evaluation of materials and feedback sheets) will be compared so as to take reliable decisions as regards how to adapt, replace or redesign the materials.

Key words: context-sensitive material/ ESP/ Postmethod

1. Introduction

The aim of this presentation is to show that using materials which more closely reflect the students' local identity and culture increases their motivation for language learning and improves their language skills development within an ESP context.

We believe that when teachers develop their own materials and when they take ideas from various sources, they have more chances of attracting a "broader audience" with different interests, tastes, experiences and realities. We tend to disagree with the assumption that students who take the same course of studies have common interests.

Learners and teachers bring their preconceptions, previous experiences, identities, cultures, traditions and beliefs to the language class and everyday practice is tainted with these complex aspects. To our view, materials' development should take into account these complexities as much as possible.

We have been working and reflecting upon Kumaravadivelu's postmethod pedagogy and its three dimensional approach based on three guiding parameters (particularity, practicality and possibility). Particularity refers to the idea of considering teachers' and learners' objectives and needs in a particular context. In material design, "situational understanding" (2006) is a key issue and a guiding principle when selecting, designing and adapting materials. Thus, the postmethod teacher reflects, monitors and acts in his/ her own teaching context (practicality). He/she is conscious of what good practice is. Both teachers and learners bring to the class their own experiences concerning the learning of a foreign language in particular (possibility). Consequently, we firmly believe it is of utmost importance to consider these ideas when designing our own context-sensitive materials.

2. Situational understanding: Developing materials of our own

This paper is the result of many years of work in the design and implementation of courses in the area of tourist services. The origins of tourism as a course of studies in the Asentamiento Universitario San Martín de los Andes date back to the early nineties, when the university, responding to an actual request and need of this seat of Comahue University, decided to open a course of studies to train professional tour guides. In this piece of work, we will refer to our experience in designing, developing and implementing an English Curricula for future tour guides.

In order to identify students' linguistic needs, we started by observing those people that developed the activity in our town and by closely studying the professional profile, which had been pre-established by the institution. Three aspects were considered fundamental when working with the role of the tour guide: interpreting, coordinating and programming. Interpreting in tourism refers to the contextualization of the natural or cultural resource and the multiple relations this may have with the environment. This means that it is not merely describing; in order to interpret, students need a good command of the language. Turning to the field of language learning and if we go back to Widdowson (1978), he considers interpreting as the highest level skill, a psychological process of understanding which is not manifested through social or physical activities (64). Consequently, we immediately concluded that this ability of late acquisition would not be easily achieved by the average student.

At first, the syllabus was organized following the functional- notional approach. In order to choose the functions and notions, the needs of the future professionals and the profile described by the institution were considered. The contents of the other subjects in the curricula were also taken into account as they would appear to be more significant if related to the specific subjects in the course of studies. Contents from the specific subjects proved to be a very important motivating factor.

As regards the selection of materials, during the first years, we adopted a general English series for adult learners but trying to include the skills or the language practice which was specific or particular to the profile of the future tour guides. This was gradually modified; first, by adopting materials specifically designed for tourism and nowadays, as a result of a reflective practice, by developing materials of our own adapted to our own local reality. Nevertheless,

since the very start, we have tried to place the needs of the future professionals at the core of our teaching situation.

We have observed that when working with utterly context-sensitive material which deals with students' own identities and cultures, learners' motivation increases and their language skills are enhanced.

3. **21st Century Challenges**

In the latest years, we have witnessed the changes which have taken place in the teacher's role due to the ever-changing surrounding reality. Many aspects, as for instance university students' profiles, have modified the concept of what a good teaching practice means and implies. This is also reflected on the use and selection of materials. Years ago, it was difficult to get authentic audio materials; thus, the teacher provided students with what was available on course books. Generally, this listening instance was their sole exposure to oral language and it was usually very far from the learners' reality and culture. The massive use of the Internet and Information and Communication Technologies (ICTs) brought about a radical change in the selection of materials and consequently, it presented new challenges for both teachers and students. Nowadays, students listen to everyday English in an endless list of sources, like series, songs, documentaries, films and so on. Teachers thoroughly choose and evaluate the material they would like to use considering students very specific needs. Sharing links for students to read, watch and listen is common in 21st century language classrooms. All this, to our view, imposes more demands and more challenges on the teacher as it is far more difficult to attract this listener, who is exposed to English much more frequently than, for example, the 20th century listener.

4. *Evaluating materials in use*

If we consider materials as "anything which can be used to facilitate the learning of a language" (Tomlinson, 2003, 2) and that the evaluation of materials implies "thorough, rigorous and systematic and principled" procedures (5); then, is it possible to carry out a serious evaluation of the materials we have been using

in our own context? In fact, we have tried to develop a project in which, we aimed at increasing “the personalization and localization of materials”; emphasizing “multicultural perspectives and awareness” and engaging our students affectively through the choice of relevant and motivating content (9).

We will follow the idea that “no matter how structured, criterion referenced and rigorous an evaluation is, it will be essentially subjective” (16). In this particular study, we have carried out a post-use evaluation of the materials we have been using. Bearing this purpose in mind, we have developed content-specific criteria, in other words, those that “relate to the topics and/ or teaching points of the materials being evaluated”; and local criteria i.e. we have measured “the value of the materials for particular learners in particular circumstances” (31).

As a result three criteria have been constructed to assess the learning material in use.

To what extent is the content of the materials in use connected to students’ future professional lives? do materials reflect the linguistic needs of the learners to which they are aimed at? are materials context-sensitive?

After the evaluation, we can conclude that materials chosen have gradually become much more connected to learners’ needs as future tour guides. Consequently, their linguistic needs are also reflected on the materials chosen as they have turned to be utterly context-sensitive.

5. Analyzing students’ feedback

Feedback sheets were completed at the end of each semester when students concluded their course. Questions were aimed at evaluating aspects related to the relevance of topics, the activities used during the course and the assessment instruments. Students were also asked to provide suggestions for future improvement. The questions were formulated in Spanish so that students could express themselves more freely.

Although the feedback sheets were not meant to serve the purpose of this study in particular, the data obtained from them can be perfectly used. Samples from 2005, 2006, 2011, 2012, 2013 and 2015 have been analysed for the purpose of this paper. From a total of 108 students, 68 completed the feedback sheets (62,98%).

In the feedback sheets we tried to evaluate if the topic selection was relevant to their future professional needs. 62 (91%) out of 68 students stated that the topics chosen were relevant and closely related to their future needs and connected to the information given in other subjects in the curricula.

In 2005, 2006, 2011 and 2012, students were asked to state the positive aspects connected to the selection of topics and those that they would like to change and/or reformulate. The intention was to quantify the qualitative data in some way, the idea was to “conduct a key word analysis, generating categories from the statements made by respondents” (Nunan, 1992, 145- 146). The formulated categories were more specific vocabulary, more general vocabulary, changes in topics, less specific topics and more localized materials. 47 students answered the questionnaire. 2,12% of students asked for more specific vocabulary, 4,25% requested more general vocabulary, 10,63% asked for changes in some of the topics, 6,38% suggested the inclusion of less specific topics and 23,40% asked for more localized materials. In 2013, students were specifically asked if they would change or take out any of the topics from the syllabus. 14 students completed the questionnaires. 78,57% said they would not change any topics, 14,28% of them said they would change some of the topics and 7,14% suggested the addition of more regional topics. In 2015 a list of all the topics developed in the syllabus was provided and students had to grade the relevance of each of them. Out of 14 students, 71,42% said all the topics were absolutely relevant and 28,57% answered most of the topics were relevant.

We believe that the relevance of topics is connected to an attempt to design context- sensitive materials so as to promote cultural awareness. In some of the feedback sheets, students overtly stated that it was easier to speak about what they knew i.e. speak about aspects of their own local identity. We have observed that students are more enthusiastic when sharing information on tourist centres and national parks in the area, national heritage sites, local traditions and products. In David Little’s words the three basic principles that promote learners’ motivation and autonomy are learner involvement, learner reflection and target language use (as quoted in Kumaravadevelu, 2012, 49). We have also noticed that there is further linguistic development when students can connect their language experience to their own life and professional experiences. They need to use the target language to express aspects of their own culture and this makes the learning of the foreign language utterly relevant.

6. Conclusion

Reflecting, monitoring and taking action (practicality) are guiding principles in our own ESP teaching practice. As a result, we constantly re-evaluate materials in use considering students' feedback and our own perceptions of classroom dynamics, students' language progress and students' motivation. After having carried out the post-use evaluation of materials and the analysis of students' feedback sheets, we can conclude that the design of context-sensitive materials has considerably increased students' motivation. Having narrowed the linguistic items to be tackled considering their own professional needs has had a positive impact in their linguistic abilities.

We adhere to the idea of a good practice being "sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu" (Kumaravadivelu, 2001, 538). We have observed that designing materials for a context-sensitive practice has brought about enormous benefits to our teaching situation.

References

Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537–560.

Kumaravadivelu, B. (2006) Understanding language teaching: from method to postmethod. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Kumaravadivelu, B. (2012). English Language Teaching for a Global Society. New York: Routledge.

Nunan, D. (1992) Research in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (Ed.) (2003). Developing materials for Language teaching. London: Continuum.

Widdowson, H.G. (1978). Teaching language as communication. Oxford: OUP.

Análisis, adaptación y edición de una unidad didáctica para su posterior socialización entre docentes de lengua extranjera Inglés

GAITE, MARÍA SOFÍA, PICCOLI, IVANA LORENA y RIVERO, MELISA AGUSTINA.

Academia de Idiomas *Santa Mónica*, perteneciente a la Escuela Particular Incorporada Nro. 1169 “Niño Jesús” – “Agustinos Recoletos”, ISP N° 8 “Alte. G. Brown”, Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 389 “Julio Migno”, Santa Fe, Republica Argentina

Resumen

A través de esta ponencia nos proponemos compartir las adaptaciones que consideramos necesario realizar en una propuesta didáctica particular para poder ser socializada, a través de un espacio virtual, entre un grupo amplio de docentes que podrían implementarla en su enseñanza. Las decisiones que se tomaron y que comunicaremos se basan en el primer proyecto analizado en el marco del Grupo de Estudio: *Propuestas didácticas para Inglés en escuelas primarias y secundarias de Santa Fe*.

Este grupo se ha conformado por docentes, estudiantes y graduados del Profesorado de Inglés del ISP N° 8 “Alte. Guillermo Brown” con el objetivo principal de estudiar, adaptar, sistematizar y socializar con profesores de lenguas extranjeras los proyectos y materiales didácticos creados y llevados a cabo por los estudiantes residentes en el marco del Taller de Docencia IV.

Las adaptaciones realizadas responden a una serie de decisiones que surgieron de los intercambios de ideas y lecturas de material bibliográfico a lo largo de los encuentros. Los autores que seleccionamos como guía y soporte teórico son: Barboni (2012), Cullen, (2012), Jones y Lock (2011), Ellis y Tomlinson, en Harwood, (2010). Por otra parte, se realizaron modificaciones que responden al medio virtual a través del cual se compartirán las propuestas didácticas. Asimismo, generamos cambios para promover la autonomía y creatividad de los docentes que recurrirán a los materiales, teniendo en cuenta las condiciones que subyacen a la comunidad docente en general - la disponibilidad de tiempo, la diversidad de grupos, las responsabilidades institucionales, la agenda escolar, entre otros.

El objetivo principal ha sido el de facilitar a profesores de Inglés material didáctico de contenido local, situado y coherente con los lineamientos propuestos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2012) y las Orientaciones Curriculares (2013) de la provincia de Santa Fe.

En el marco de los encuentros del grupo, y a partir del trabajo reflexivo y constante de todos los integrantes, hemos construido hojas de trabajo que reflejan de manera práctica las decisiones tomadas en el proceso de análisis y edición. Son estas adaptaciones las que queremos compartir con ustedes en el marco de ésta jornada.

Palabras claves: adaptaciones de material didáctico / grupo de estudio / socialización de material de contenido local

A través de esta ponencia nos proponemos compartir las adaptaciones que consideramos necesario realizar en una propuesta didáctica particular para poder ser socializada, a través de un espacio virtual, entre un grupo amplio de docentes que podrían implementarla en su enseñanza. Las decisiones que se tomaron y que comunicaremos se basan en el primer proyecto analizado en el marco del Grupo de Estudio: *Propuestas didácticas para Inglés en escuelas primarias y secundarias de Santa Fe.*

Este grupo se ha conformado por docentes, estudiantes y graduados del Profesorado de Inglés del ISP N° 8 “Alte. Guillermo Brown” con el objetivo principal de estudiar, adaptar, sistematizar y socializar con profesores de lenguas extranjeras los proyectos y materiales didácticos creados y llevados a cabo por los estudiantes residentes en el marco del Taller de Docencia IV. Los pilares sobre los cuales se construye la propuesta del Taller, entre ellos la enseñanza desde una *pedagogía crítica* (Kumaravadivelu, 2016: 72), el desarrollo de *competencias múltiples* (Barboni, 2012: 14), y la *unidad Lengua-Cultura* (Orientaciones Curriculares, 2013: 26) desde un *enfoque plurilingüe e intercultural* (NAPs, 2012: 2), brindan el marco teórico sobre el cual se basa el taller.

La idea principal del Taller IV es que los alumnos planifiquen una unidad didáctica a trabajar desde el “Enfoque Comunicativo por Tareas”, en inglés, “Communicative Task-Based Approach”. Trabajar desde un enfoque por tareas implica pensar, en un primer momento, un tema que motive a los alumnos a aprender y usar la lengua extranjera, y por el otro lado, se necesita determinar un objetivo final que sirva como estímulo central del trabajo. Luego, basándonos en las características de la tarea final se crean una serie de actividades que se llevarán a cabo, y son éstas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos que se incluirán durante el proceso.

Frente a la creación y producción de distintos materiales elaborados por los alumnos del taller IV y la gran demanda docente por diseñar propuestas

didácticas que se adecuen a las necesidades locales en la ciudad de Santa Fe, surge el Grupo de Estudio. El análisis de los proyectos y materiales es acompañado por indagaciones bibliográficas y encuentros en el que los docentes comparten y discuten ideas acerca de las lecturas, lo que permitió identificar y seleccionar algunas categorías conceptuales a partir de las cuales ajustar y reformular nuestras propuestas didácticas.

El proyecto que describiremos a continuación fue llevado a cabo en un 4to año en la escuela secundaria nro. 256 “General Juan Bautista Bustos” de la ciudad de Santa Fe. Este proyecto se vio atravesado por las TIC desde el comienzo, ya que las mismas fueron consideradas herramientas fundamentales para la realización de la tarea final: grabar un video en el que los alumnos muestren sus talentos. De forma tal que el proyecto adquiriera contexto y sentido, la docente invitó a los alumnos a participar de un concurso de talentos ficticio, llamado “Unique Talents Show”. Se creó un video a modo de publicidad del concurso a través del cual se presentó el proyecto, el cual consistía en que los alumnos creen un video de no más de 5 minutos en grupos de 3 alumnos mostrando sus talentos, los cuales podían nacer de sus propias habilidades (tocar la guitarra, bailar, mirar películas) o podían estar relacionados con algún deporte (fútbol, rugby, natación). La única condición al momento de la filmación era que cada alumno cuente su experiencia personal en relación a su talento (cuándo empezó, cómo lo desarrolla actualmente y si pretende dedicarse a eso en el futuro). De ésta forma los alumnos pusieron en práctica el contenido gramatical que debían trabajar (present simple and continuous, past simple, and going to).

Las clases se destinaron a la escritura y edición de la narración de los talentos. Los alumnos comenzaron escribiendo acerca del presente de su talento, luego del pasado y finalmente del futuro. Si bien los estudiantes ya conocían estos tiempos verbales, muchas veces fue necesario retomar el tema y repasar ciertas estructuras gramaticales y funciones para que los alumnos puedan hacer uso de las mismas a la hora de escribir sus narraciones. Los alumnos trabajaron colaborativamente y aunque la concurrencia a clases era importante para evacuar dudas en relación a la narración de sus talentos, dialogar problemáticas en torno a las agrupaciones y responsabilidades y hacer énfasis en el contenido gramatical, gran parte del proyecto se podía llevar a cabo fuera del aula ya que los alumnos podían grabar sus videos en cualquier espacio público.

Éste fue el primer proyecto que analizamos en el Grupo de Estudio, el cual funcionó como prueba piloto. Nuestra tarea fue descontextualizar el proyecto para adaptarlo a la nueva propuesta de trabajo. Las adaptaciones realizadas

responden a una serie de decisiones que surgieron de los intercambios de ideas y lecturas de material bibliográfico a lo largo de los encuentros. Los autores que seleccionamos como guía y soporte teórico son: Barboni (2012), Cullen, (2012), Jones y Lock (2011), Ellis y Tomlinson, en Harwood, (2010). Por otra parte, se realizaron modificaciones que responden al medio virtual a través del cual se compartirán las propuestas didácticas. Asimismo, generamos cambios para promover la autonomía y creatividad de los docentes que recurrirán a los materiales, teniendo en cuenta las condiciones que subyacen a la comunidad docente en general - la disponibilidad de tiempo, la diversidad de grupos, las responsabilidades institucionales, la agenda escolar, entre otros. El objetivo principal ha sido el de facilitar a profesores de Inglés material didáctico de contenido local, situado y coherente con los lineamientos propuestos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2012) y las Orientaciones Curriculares (2013) de la provincia de Santa Fe.

En el marco de los encuentros del grupo, y a partir del trabajo reflexivo y constante de todos los integrantes, hemos construido hojas de trabajo que reflejan de manera práctica las decisiones tomadas en el proceso de análisis y edición. Son estas adaptaciones las que queremos compartir con ustedes en el marco de ésta jornada.

Perspectiva del lenguaje como práctica social

En primer lugar, creemos esencial pensar los textos (orales, escritos, pictóricos, multimedia) como discurso: es decir, tener en cuenta a los participantes, sus intenciones, los contextos culturales en los que interactúan, así como el medio que utilizan para interactuar, (Hymes en Kumaravadivelu (2006). Por otra parte, Tomlinson, B. (2010) expresa que los textos deben ser contextualizados de forma tal que puedan proveer al alumno información acerca de los parámetros antes mencionados con el objetivo de ayudarlos a desarrollar conciencia sobre cómo se utiliza la lengua extranjera en distintas situaciones comunicativas.

En el trabajo que adaptamos, esto se puede ver reflejado en una actividad de comprensión lectora en la que se presenta un texto de personas de diferentes países contando cuáles son sus talentos. En ella, se invita a los alumnos a

reflexionar e identificar la información que contextualiza dicho texto a través de preguntas. En éste caso, la única adaptación que realizamos fue agregar una pregunta abierta de discusión que aliente a los alumnos a relacionar su talento con el de los participantes del texto.

Otro de los ejemplos que exponen éste parámetro de contextualización, es una hoja de trabajo en la que los alumnos visualizan *tweets* de personas que participan del concurso de talentos y tienen dudas en relación a la organización del video o algunos criterios de trabajo. Frente a ésta situación, los alumnos deben detectar el problema y poder responder a ellos. Es importante señalar que la hoja de trabajo presenta un formato que da cuenta del género a trabajar: *twitter*, sin ser necesario explicitarlo.

Dentro de ésta temática, creemos pertinente pensar los textos como parte de un evento social que está enmarcado en prácticas culturales particulares (Moon, P. (2012). Por esta razón, creemos que la propuesta del docente debe permitir a los estudiantes explorar diferentes géneros discursivos (videos, posteos, blogs, propagandas) teniendo en cuenta el grado de familiaridad que los alumnos puedan sentir de acuerdo a sus prácticas culturales. De esta forma es posible motivar al alumno a reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, lo que supone poder trascender la propia cultura, permitiéndole comprenderse a sí mismo y en relación con los demás a través del diálogo, habilitando el aprendizaje como proceso de exploración, descubrimiento y producción. Para ayudar a los alumnos a utilizar el lenguaje efectivamente, necesitan estar expuestos a la lengua extranjera en una variedad de contextos con propósitos distintos, ya sea de forma oral o escrita (Tomlinson, 2010). Es importante proponer situaciones educativas que promuevan la sensibilización respecto a las diferentes manifestaciones y prácticas culturales, apostando así a la valoración de las experiencias personales como vivencias enriquecedoras para el aprendizaje. De allí la importancia de poder establecer una relación entre los alumnos y el texto, invitándolos a interactuar y alentándolos a relacionarse afectiva, cognitiva y lingüísticamente con los mismos.

Perspectiva acerca del aprendizaje como incidental

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua no es lineal, intencional, aditivo y/o causado directamente por la enseñanza. Contemplando esta perspectiva, decidimos modificar algunas actividades del proyecto inicial teniendo en cuenta la relevancia de cada actividad en relación a la tarea final. Como punto de partida, creamos una hoja de trabajo genérica, ya que consideramos que el docente puede utilizarla cuando lo crea conveniente. Siguiendo la idea de Tomlinson (2010) de “flexibilidad”, creemos que el docente debería tener libertad para tomar algunas decisiones a medida que avanza el proyecto teniendo en cuenta las particularidades de los alumnos. Esto se puede contrastar con el modelo Presentación, Práctica y Producción, en el que tanto el docente como los alumnos siguen una línea de trabajo que no puede modificarse y la cual deja de lado la adquisición del lenguaje, en la que los alumnos siguen su “currículo interno”; es decir, aprenden aquello que les resulta significativo en un determinado momento de su proceso aprendizaje (Ellis en Hardwood (2010).

Perspectiva acerca de las tareas

Para proveer tareas en las que los alumnos puedan disfrutar del aprendizaje y conectarse afectivamente con el lenguaje en situaciones de uso diario, es necesario que las mismas impliquen procesos de acercamiento a nivel personal y afectivo (Tomlinson, (2008) (2010). En otras palabras, para que los alumnos logren adquirir el lenguaje, es necesario promover situaciones en las que puedan involucrarse con el conocimiento desde una perspectiva cognitiva, pero también afectiva, ya que no es posible adquirir elementos del lenguaje sin involucrar experiencias personales, sentimientos y emociones. Si el estudiante no se siente movilizado cuando se relaciona con la lengua extranjera, ya sea de forma positiva o negativa, si no pone en práctica sus habilidades para predecir, relacionar, interpretar o evaluar, es muy difícil que pueda adquirir la lengua.

En relación al desarrollo de materiales, las actividades que realicen los alumnos deben promover situaciones de pensamiento, así como también la necesidad de interactuar con los textos a nivel personal. Por otro lado, creemos

que es necesario que las actividades presenten desafíos que estén al alcance de los alumnos, de forma tal que los motive a seguir participando en distintas situaciones de aprendizaje. No solo es importante que los alumnos establezcan una relación positiva para con la situación de aprendizaje, sino que también que logren establecer una conexión afectiva con el docente, sus compañeros y el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Como mencionamos anteriormente, los alumnos deben estar expuestos a situaciones que les permitan poner en práctica habilidades de comprensión de la lengua. Por ejemplo, los alumnos deben poder identificar por sí mismos aquellos elementos del lenguaje que son relevantes para la realización de la tarea. A éste proceso Ellis (2010) lo denomina “*input-enrichment*” y consiste en que el elemento lingüístico esté presente en reiteradas ocasiones, de forma tal que el alumno pueda detectarlo. No sirve de nada que el alumno esté expuesto al lenguaje por más comprensivo que sea si la tarea no promueve la comparación, secuenciación, restauración, elaboración y transformación del texto en cuestión. En relación al desarrollo de materiales, esto implica que una vez que se centra la atención sobre la dimensión lingüístico-discursiva, es posible promover la exploración colaborativa, en vez de la explicación explícita. En otras palabras, las actividades de exploración son las que alientan a los alumnos a descubrir a través de la interacción con los textos, la docente y sus compañeros, cómo los elementos que anteriormente identificaron, son usados en contexto (Jones & Lock (2011).

Creemos pertinente mencionar que para poder reflexionar en torno a determinados elementos lingüístico-discursivos, los estudiantes pueden sacar provecho de los recursos cognitivos que utilizan en su lengua materna, como por ejemplo, el *habla interna* y la *visualización* (Tomlinson, (2010). Como último procedimiento de adquisición de los elementos previamente descubiertos y explorados, nos encontramos con la puesta en práctica de los mismos. A lo largo del proyecto se puede ver que los alumnos escriben en repetidas ocasiones el texto en relación a sus talentos considerando las devoluciones continuas que la docente hace de su trabajo, a lo que Lock (2011) denomina *recreación y construcción de textos*, lo cual no significa que la práctica deba ser repetitiva, controlada y/o desprovista de significado.

Perspectiva Política

En última instancia, consideramos importante pensar al inglés como una lengua internacional, hablada por muchos más hablantes extranjeros que nativos, lo cual implica revisar posicionamientos en cuanto a exclusiones e inclusiones, ya sea de sujetos, nombres, espacios geográficos, temáticas, situaciones, acentos. Hay que poder captar la pluralidad de voces que se expresan a través del inglés (Gray, 2010). En el proyecto que adaptamos, los participantes del concurso son de diferentes lugares de Argentina y de otros países, y la variedad de inglés es estándar.

En los discursos se expresan, a veces disimuladamente, posicionamientos políticos e ideológicos. Por ejemplo, Gray (2010) sostiene que los manuales de inglés son artefactos culturales que promueven perspectivas individualistas, posicionando al estudiante principalmente como consumidor. Para producir el efecto deseado en los lectores y oyentes, se recurre a diversos lenguajes (la palabra, los gestos, las imágenes, la tipografía, etc.). Con el objetivo de contribuir a la formación integral de los alumnos, Barboni (2012) habla de la necesidad de educar estudiantes que sean lectores críticos de múltiples lenguajes, exploradores interculturales y analistas del discurso.

Conclusión

A modo de conclusión, creemos que la enseñanza de lenguas debe tener algún impacto en la vida de los estudiantes, promoviendo así alguna transformación en su realidad. La propuesta del docente debe resultar significativa y relevante de acuerdo a las necesidades y particularidades de los alumnos. Es por ello que acordamos con la idea propuesta por Barboni Silvana (2012), quien fomenta la regionalización y/o contextualización de los materiales. Siguiendo esta premisa, es importante tener en cuenta ciertos criterios cuando se trate de diseñar materiales: deben ser coherentes con los diseños curriculares, incluir referencias de lugares, hechos y personas conocidas, sin descartar temas controversiales que ofrezcan oportunidades de diálogo para cuestionar, debatir y educar en diferentes temáticas, favoreciendo el desarrollo de un posicionamiento crítico por parte de los estudiantes. Además, es importante que los materiales promuevan la

comparación entre la lengua nativa y la lengua extranjera, la reflexión intercultural y el desarrollo de la autonomía. Por todas las razones aquí desarrolladas consideramos valioso y necesario crear una página web como medio de socialización de materiales localmente significativos para alumnos y docentes. Si bien el trabajo aún no ha sido terminado y seguimos trabajando en la adaptación de múltiples proyectos, teniendo en cuenta las perspectivas que anteriormente hemos desarrollado, nos pareció relevante poder compartir y socializar este trabajo con ustedes.

Referencias bibliográficas

Barboni, S. (2012), Postmethod Pedagogies Applied in ELT Formal Schooling Teachers' Voices from Argentine Classrooms.

Cullen, R. (2012) Grammar Instruction. En Burns, A. & Richards, J. (eds) The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. New York: Cambridge University Press.

Gray, J. (2010). The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook.

Hardwood, N. (2010) English Language Teaching Materials. Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, R. y Lock, G. (2011) Functional Grammar in the ESL Classroom. Noticing, Exploring and Practising. New York: Palgrave.

Kumaravadivelu, B. (2006), Understanding Language and Teaching.

Moon, P. (2012), Language and Literacy as a Social Practice. British Council Seminar. Recuperado de:

<http://englishagenda.britishcouncil.org/seminars/language-and-literacy-social-practice>

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Lenguas Extranjeras Educación Primaria y Secundaria (2012), Consejo Federal de Educación.

Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2013), Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

La noción de género en el diseño de manuales de lectura en cursos de Inglés con Fines Específicos en ingeniería

GAROFOLO, ANDREA, MUÑOZ, VERÓNICA Y PADULA, MALENA

Universidad Nacional de Río Cuarto, Republica Argentina

Resumen

En las últimas décadas, la expansión del inglés en la comunicación internacional de la ciencia y la tecnología ha dado como resultado el desarrollo de cursos de Inglés con Fines Específicos (English for Specific Purposes – ESP) en todo el mundo, diseñados para preparar a distintos grupos de alumnos en el uso de textos y habilidades específicas en diferentes disciplinas. En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se dictan cursos de ESP para las distintas carreras de grado. Estos cursos se centran en la enseñanza de una habilidad específica, la lectura de géneros académicos y científicos, en una disciplina específica, como por ejemplo ingeniería. En este trabajo, nos enfocaremos en los cursos Inglés Técnico I e Inglés Técnico II, que se dictan para las carreras de Ingeniería Química e Ingeniería Mecánica en la UNRC. Presentaremos una propuesta pedagógica que hemos estado implementando para el diseño de materiales de lectura basados en la noción de género, concepto teórico que nos ofrece principios y lineamientos conceptuales para sistematizar los manuales de lectura. Nuestros objetivos son: a) presentar la perspectiva de género que adoptamos para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica; b) fundamentar nuestro posicionamiento en cuanto a la importancia de los géneros en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lectura en cursos de inglés con fines específicos; c) describir nuestra propuesta pedagógica para la sistematización de los manuales de lectura. Nuestra propuesta se sustenta principalmente en la noción de género desde las perspectivas integradas de la nueva retórica e inglés con fines específicos. Desde estas perspectivas, consideramos a los géneros como textos escritos y orales con características lingüísticas y retóricas y propósitos comunicativos específicos definidos por actividades socialmente reconocidas en contextos particulares y reconocidos por los miembros de una determinada cultura. Las actividades que proponemos tienen como objetivo concientizar a los estudiantes sobre el propósito comunicativo, el rol social y los elementos lingüísticos que caracterizan los géneros trabajados en los cursos de ESP de ingeniería.

Palabras clave: lectura, género, ingeniería, inglés

1. Introducción

En la actualidad la comunicación internacional de la ciencia y la tecnología se lleva a cabo muy regularmente en inglés (Crystal, 2003; Duszak, 1997; Flowerdew, 1999, 2000; Gosden, 1992; Hyland, 2006; Mauranen et al., 2010; Seidlhofer, 2004). En este escenario, se han expandido globalmente los cursos de Inglés con Fines Específicos (English for Specific Purposes – ESP), diseñados para preparar a distintos grupos de alumnos en el uso de textos y habilidades específicas en diferentes disciplinas (Dudley-Evans y St John, 1998). Para responder a este contexto internacional, diversas universidades de Argentina ofrecen cursos de ESP diseñados para asistir a los estudiantes de grado en el desarrollo de estrategias de lectura. En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se ofrecen cursos que, en general, tienen como objetivo maximizar el tiempo focalizando la enseñanza de lectura en distintas disciplinas. Por ejemplo, en la Facultad de Ingeniería se dictan cursos de Inglés Técnico para las cuatro carreras de grado: Ingeniería Química, Mecánica, Electricista y Telecomunicaciones. En el presente trabajo nos centramos en dos cursos, Inglés Técnico I e Inglés Técnico II, dirigidos a alumnos de Ingeniería Química e Ingeniería Mecánica. Los cursos tienen como objetivo asistir a alumnos de grado en el desarrollo y adquisición de habilidades y estrategias de lectura para el abordaje de diferentes textos académicos y científicos publicados en inglés, particularmente los que circulan en el ámbito universitario. Dada la especificidad de la disciplina, los distintos subdominios y las necesidades específicas de los alumnos, los docentes debemos diseñar materiales de lectura que respondan a las particularidades del campo disciplinar. Los materiales elaborados se compilan en manuales de cátedra que están en constante revisión en función de las necesidades de los estudiantes.

En este trabajo presentamos una propuesta pedagógica que hemos estado implementando en los últimos años para el diseño de materiales de lectura basados en la noción de género. Nos centramos en la teoría de los géneros, un marco teórico que nos proporciona principios y lineamientos conceptuales para la sistematización de los manuales de lectura elaborados por la cátedra. Adherimos al concepto de género elaborado desde las escuelas de inglés con fines específicos y la nueva retórica, concebidos como eventos comunicativos estandarizados, escritos u orales, creados en respuesta a actividades sociales rutinarias mediante

las cuales los individuos interactúan en contextos culturales e institucionales específicos (Berkenkotter y Huckin, 1995; Bhatia, 1993, 2004; Dudley-Evans, 1994; Johns, 2002; Miller, 1984; Swales, 1990, 2004). Desde nuestra perspectiva, adherimos a la literatura que defiende el potencial del concepto de género como instrumento de acción en diversos contextos sociales e institucionales y como herramienta pedagógica en contextos de inglés con fines específicos (Bhatia, 1993, 1997, 2001, 2004; Freedman y Medway, 1994; Hyon, 1996; Hyland, 2002; Swales, 1990, 2004). La noción constituye un constructo teórico que nos permite definir, seleccionar, secuenciar y enseñar los textos que los alumnos necesitan leer, en base al contexto de producción y circulación de los géneros, su propósito social, su estructura esquemática y el lenguaje que los caracteriza. A partir de este posicionamiento teórico, fundamentamos nuestro posicionamiento en cuanto a la importancia de los géneros en el diseño de materiales para la enseñanza de lectura en cursos de inglés con fines específicos y describimos nuestra propuesta pedagógica para la sistematización de los manuales de lectura.

2. Fundamentos teóricos que sustentan nuestra propuesta

Nuestra propuesta se sustenta en líneas pedagógicas relacionadas a la enseñanza de lenguas con propósitos específicos (Bhatia, 2008). Para la selección, sistematización y diseño de los manuales de lectura que empleamos en los cursos Inglés Técnico I e Inglés Técnico II nos basamos en la teoría de los géneros. Este enfoque teórico nos permite, por un lado, propiciar el desarrollo de la identidad de los estudiantes como miembros de la cultura académica de la universidad y sensibilizar a los estudiantes en cuanto al propósito social y comunicativo de los textos específicos de la ingeniería, y por otro lado, integrar la dimensión cognitiva y la dimensión social al contemplar estrategias cognitivas de los estudiantes en el proceso de lectura con estrategias que nos permiten considerar factores externos que contextualizan las prácticas de lectura, tal lo sugerido por Swales (1990). Nuestra propuesta didáctica se basa en la pedagogía de género, un enfoque que surge como alternativa a los enfoques que tienen como eje los procesos y estrategias cognitivas de los estudiantes durante la lectura, que enfatizan las estrategias descontextualizadas de los contextos culturales, sociales e institucionales que determinan las distintas prácticas de lectura y escritura (Hyland, 2003, 2007; Johns, 1995). Por el contrario, la enseñanza basada en género pone especial atención en el contexto, los propósitos retóricos, las

interacciones entre sujetos, las relaciones sociales, la construcción social de los significados y el uso de la lengua en diferentes situaciones de comunicación, tales como las comunidades discursivas de cada disciplina (Hyland, 2003, 2007; Johns, 1995). Si bien la pedagogía de género se ha desarrollado fundamentalmente para la enseñanza de la escritura, estudios como el de Hyon (2002) dan cuenta de su potencial para la enseñanza de lectura. Independientemente de la habilidad, en la pedagogía de género se acentúa no tanto la relación cognitiva entre el sujeto y su mundo interno sino principalmente la relación entre el sujeto y el contexto (Swales, 1990).

3. Material de lectura: nuestros manuales de cátedra

En cuanto a los géneros en los que nos enfocamos, nos concentramos específicamente en el libro de texto en la asignatura Inglés Técnico I y en el artículo de semi-divulgación en Inglés Técnico II. Todos los textos incluidos en los manuales son auténticos dado que no han sido procesados pedagógicamente. Para el nivel I, seleccionamos libros disponibles en la biblioteca de la UNRC o libros que nos facilitan los docentes de las materias de especialidad. Para el nivel II, utilizamos revistas de semi-divulgación disponibles online. La selección de los textos implica un proceso de relevamiento de los géneros textuales que los estudiantes de ingeniería leen en las diferentes asignaturas de sus carreras de grado. Este proceso se lleva a cabo a través de la lectura y análisis de los programas de estas asignaturas, y mediante entrevistas a los docentes especialistas. A partir del análisis de esta información, se identifican los géneros que los alumnos leen en las materias durante el cursado de sus carreras. Una vez identificados los géneros, se realiza la búsqueda, selección y secuenciación de los textos para la compilación de cada manual.

Actualmente, el manual de la asignatura Inglés Técnico I contiene siete guías, y el manual de Inglés Técnico II consiste de cinco guías. Cada una de las guías está organizada en una secuencia de cuatro secciones principales: Contextualización, Aproximación al tema, Actividades de lengua, Actividades de comprensión. El esquema propuesto para sistematizar las guías de trabajo intenta innovar la clásica secuencia tripartita antes, durante y después de la lectura, que tiene como objetivo aplicar estrategias tradicionales (por ej., activación de conocimiento previo, predicción, lectura sobrevolada, lectura detenida, entre

otras). Más concretamente, nuestra propuesta de organización de las guías tiene como objetivo atender particularmente a los contextos donde la lectura se lleva a cabo. Cada guía se explota generalmente a lo largo de 2 o 3 clases de dos horas. A continuación describimos cada una de las secciones que componen las guías y ofrecemos ejemplos de los tipos de actividades que se realizan en cada sección.

3.1. Contextualización

En esta primera sección, contextualización, se presenta información acerca del material de lectura (texto) que se leerá en la guía con el objetivo de sensibilizar y socializar a los estudiantes sobre la importancia de leer determinados géneros para participar en la vida académica de la cultura universitaria. Se pone énfasis en aspectos relacionados al contexto donde se usa y toma valor el género, tales como el propósito comunicativo y social, los escritores y lectores, los medios de publicación y circulación del género. También se destacan los rasgos genéricos que serán abordados en cada guía, ya sea icónicos, léxico-gramaticales, retóricos o discursivos. En cuanto a los aspectos contextuales del género, siempre se hace referencia al ámbito académico de la universidad y a la disciplina, la ingeniería, de modo que los estudiantes puedan generar conciencia acerca del valor de leer ciertos géneros académicos y científicos. Respecto de los rasgos genéricos distintivos que serán objeto de enseñanza en cada guía, se señala explícitamente la función que cumplen y los significados que comunican en los distintos géneros. La sección contextualización se desarrolla a partir de distintos incisos donde se describen, se comentan y se destacan los aspectos a los que nos acabamos de referir. En esta primera parte de las guías se trabaja con la modalidad “clase completa”, en un proceso de interacción donde el docente explica pero también incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias previas y su conocimiento del género.

A modo de ejemplo, presentamos dos actividades que tienen como objetivo sensibilizar a los estudiantes acerca del rol social de un género, el libro de texto, sus escritores y lectores, y destacar y comentar sobre un recurso característico del libro de texto: la descripción. En primer lugar, se insta a los estudiantes a reflexionar sobre el propósito comunicativo del género, que es el de presentar conocimiento ya establecido en la ciencia, y exponer y explicar un tema a lectores semi-legos, tales como estudiantes de grado. Se explica que los escritores son

especialistas que presentan los temas (conceptos, clasificaciones, definiciones) a lectores que se están formando en una disciplina, por ejemplo los estudiantes de las carreras de ingeniería. También se hace referencia a los medios de publicación y circulación del libro de texto, que generalmente están relacionados a ámbitos académicos como el universitario. En segundo lugar, se explica a los estudiantes que las descripciones son un recurso común, en los libros de texto, que los ayuda a comprender un determinado tema. Al mismo tiempo, se comenta con los estudiantes sus experiencias previas y conocimiento sobre este recurso lingüístico en este género. Luego, se explica que las descripciones pueden referirse a características de un objeto, fenómenos físicos y químicos, condiciones, resultados de un experimento, procesos, sustancias, condiciones y sucesos. Se resalta, además, que las descripciones son relevantes en los libros de texto para ayudar al lector a entender un concepto ya que pueden incluir información sobre estructuras, funciones o apariencia de un objeto. Mediante estas actividades, los estudiantes pueden generar conciencia sobre este rasgo genérico, la descripción, y comprender la función que cumple en el libro de texto y su relación con el propósito social de este género.

3.2. Aproximación al tema

La sección 2, aproximación al tema, tiene como objetivo presentar específicamente el material de lectura que los estudiantes leerán en cada guía, explicitando información sobre el material y exhibiendo el texto. Se proporciona información sobre el título del texto, los autores, la fuente de publicación de donde se extrajo, y el subdominio sobre el cual tratará el material de lectura. En cuanto a este último aspecto, siempre se incorporan actividades que tengan como objetivo activar el conocimiento previo de los estudiantes de ingeniería sobre el subdominio y sobre el tema específico desarrollado en el texto. Para ello, se utilizan distintos recursos, tales como imágenes, gráficos y preguntas que apuntan a la experiencia previa de los estudiantes, particularmente en relación a las materias que han cursado o a las áreas de interés. La sección aproximación al tema se desarrolla ya sea en base a incisos donde se propicie la reflexión y la activación de conocimiento previo de los estudiantes o en base a consignas que requieran el trabajo de los estudiantes. Para el primer caso, se trabaja con la modalidad “clase completa”, que transcurre a partir de la interacción entre el

docente y los estudiantes. Para el segundo caso, se les solicita a los estudiantes que trabajen en grupos y se les asigna un tiempo para, luego, hacer una puesta en común a partir de las respuestas.

La siguiente actividad ejemplifica una secuencia mediante la cual se contextualiza y presenta a la clase un texto que contiene la descripción de un objeto. Después de comentar sobre la relevancia de la descripción en los libros de texto en la sección contextualización, se comenta a los estudiantes que en esta instancia trabajarán con un texto que presenta la descripción de un objeto y que fue extraído de un manual sobre Termodinámica. Al mismo tiempo, se les brinda información sobre la fuente de publicación y los autores. En la siguiente consigna, trabajando en grupos, los estudiantes observan una figura que muestra un instrumento de medición de la presión, y reflexionan sobre qué conceptos pueden asociarse con ese instrumento y en qué asignaturas de sus carreras estudian estos conceptos. Luego se los introduce al texto que leerán en esta guía y se los incentiva a anticipar el tema en base a la figura y a la discusión grupal anterior. Estas consignas les permiten a los estudiantes activar sus conocimientos previos acerca del subdominio, la termodinámica, y del tema desarrollado en el texto, la descripción.

3.3. Actividades de lengua

Una vez que los alumnos han sido introducidos y familiarizados sobre el propósito social y retórico del género objeto de enseñanza y sobre los rasgos genéricos prototípicos que serán desarrollados en la guía, se procede a la sección 3, actividades de lengua, a trabajar en una serie de actividades que tienen como objetivo hacer notar los aspectos léxico-gramaticales, retóricos y discursivos más relevantes del texto seleccionado como material de lectura. Esta sección suele dividirse en las siguientes subsecciones, dependiendo de la lengua que se trabaje en cada guía: vocabulario, morfología, gramática, referencia, conectores. Cabe aclarar que todas las guías siempre contienen actividades de vocabulario. La sección actividades de lengua se desarrolla mediante explicaciones escritas de la lengua que se analiza y consignas que requieren el trabajo individual, grupal o en pares de los estudiantes para la resolución de actividades. En cuanto a los tipos de actividades que se incluyen en esta instancia, se presenta una variedad de consignas, tales como completar tablas, responder preguntas, elegir la opción

correcta, identificar palabras, frases o expresiones y determinar su equivalente en español, entre otras. Cuando los estudiantes finalizan las actividades asignadas, se realiza una puesta en común a partir de las respuestas y se los incentiva a reflexionar sobre los aspectos léxico-gramaticales, retóricos y discursivos más relevantes del texto.

Para ilustrar, ofrecemos dos actividades que se centran en el trabajo de vocabulario y gramática. En las actividades de la subsección vocabulario, en primer lugar, se les explica a los estudiantes que los textos especializados, tales como los libros de texto que generalmente leen en la universidad, se caracterizan por la presencia de palabras técnicas o especializadas referidas a conceptos específicos de una disciplina, y que estas palabras se relacionan entre sí ya que pertenecen a un mismo campo semántico. En la siguiente consigna, los estudiantes leen un texto sobre un instrumento de medición de la presión e identifican palabras relacionadas con las partes del instrumento, las funciones de las partes y las acciones asociadas al proceso de medición de la presión. Luego completan una tabla con estas palabras y su equivalente en español, prestando especial atención a la formación de estas palabras. Posteriormente, se realiza una puesta en común para comentar sobre las respuestas obtenidas. En las actividades de la subsección gramática, los estudiantes se familiarizan con el lenguaje de la descripción en los libros de textos. En esta instancia, leen ejemplos donde se describe el instrumento para medir la presión. En estos ejemplos, se les pide que centren su atención en los elementos lingüísticos típicos de la descripción de un objeto, especialmente en los verbos y tiempo verbal, que se utilizan en este tipo de textos. Luego transfieren a un cuadro los verbos usados, en cada ejemplo, para indicar las partes del instrumento y proveen sus equivalentes en español. Después de realizar estas actividades, se sistematizan los elementos lingüísticos analizados y se incentiva a los estudiantes a reflexionar sobre estos aspectos y su relación con el propósito social y comunicativo de los libros de texto.

3.4. Actividades de comprensión

Por último, en la sección 4, actividades de comprensión, se realizan actividades orientadas hacia la comprensión de los textos analizados en las secciones anteriores. Esta sección final de las guías tiene como objetivo permitir a

los alumnos integrar y aplicar las estrategias y conceptos trabajados en las secciones anteriores para comprender un texto especializado del área de ingeniería, y suele organizarse en actividades de pre, durante y poslectura. La sección incluye distintos tipos de consignas que requieren el trabajo de los estudiantes en distintos niveles y con diferentes propósitos. Algunas actividades son guiadas, otras semi-guiadas y otras requieren el trabajo autónomo del estudiante. Las actividades consisten en responder preguntas, completar tablas, cuadros, diagramas, y realizar ejercicios de elección múltiple en base a textos que han analizado en las consignas anteriores.

4. Conclusiones

A modo de conclusión, creemos que la noción de género desde las perspectivas de inglés con fines específicos y la nueva retórica representa un aporte valioso para el diseño de manuales de lectura en cursos de inglés con fines específicos. El concepto de género brinda los lineamientos básicos no sólo para la selección y secuenciación de los géneros que componen nuestros manuales en el área de ingeniería, sino también para la concientización de los alumnos sobre el propósito comunicativo, el rol social y los elementos lingüísticos que caracterizan estos géneros.

Referencias bibliográficas

Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Bhatia, V. (1993). *Analyzing Genre: Language use in professional settings*. Essex: Longman.

Bhatia, V. (1997). The power and politics of genre. *World Englishes*, 16(3), 359-371.

Bhatia, V. (2001). Analysing genre: some conceptual issues. En S. M. Hewing (Ed.), *Academic writing in context* (pp. 79-92). Birmingham: University of Birmingham Press.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View*. London: Continuum.

Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157-176.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp.219-228). London: Routledge.

Dudley-Evans, T., y St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duszak, A. (1997). Cross-cultural academic communication: a discourse-community view. En A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of Academic Discourse* (pp. 11-39). Berlín/New York: Mouton de Gruyter.

Flowerdew, J. (1999). Problems in Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243-264.

Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.

Freedman, A., y Medway, P. (1994). Locating genre studies: antecedents and prospects. En A. Freedman, y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 1-20). London: Taylor and Francis Ltd.

Gosden, H. (1992). Research writing and NNSs: from the editors. *Journal of Second Language Writing*, 1(2), 123-139.

Hyland, K. (2002). Genre: language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 language instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-719.

Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: a classroom study. En A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives* (pp. 121-141). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Johns, A. (1995). Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 181-190.

Johns, A. (2002). Introduction: genre in the classroom. En A. M. Johns (Ed.), *Genres in the classroom. Multiple perspectives* (pp. 3-13). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mauranen, A., Pérez-Llantada, C., y Swales, J. (2010). Academic Englishes. A standardized knowledge? En A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (pp. 634-651). New York: Routledge.

Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gramáticas en contraste: su rol en el diseño de materiales para la enseñanza de lectocomprensión en lengua extranjera en el nivel superior

GÓMEZ CALVILLO, NATALIA MOYETTA, DANIELA y NEGRELLI, FABIÁN

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Los procesos de producción y de comprensión textual, entendidos como una puesta en juego de “sistemas de conocimientos interrelacionados: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos” (Heinemann & Viehweger, 1991 en Ciapuscio y Kuguel, 2002), requieren que los constructos de orden léxico-gramatical sean analizados como unidades que se producen de manera consciente e intencionada en un contexto en particular con el fin de satisfacer un propósito comunicativo (Parodi, 2010: 63). Si bien es indudable que, en el ámbito de los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera en el nivel superior, las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión, el leer no deberla ser visto solo como una habilidad técnica de decodificación de textos escritos descontextualizados del ámbito donde se producen y se usan (Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015). Si el proceso de comprensión textual es reducido a una actividad de decodificación lexico-sintactica, los docentes de lenguas con fines específicos pueden tender a sobrevalorar el rol de la gramática en los materiales para la enseñanza. Esta preocupación condujo a la revisión de materiales diseñados para cursos de lectura comprensiva en ingles en el nivel superior; dicha revisión evidencio la existencia de algunos problemas, por parte de los docentes, al momento de identificar contrastes vinculados, especialmente, con imprecisiones en la descripción gramatical tanto del inglés como del español. Con este trasfondo, el objetivo principal de este trabajo es argumentar en favor de la necesidad de desarrollar lineamientos y materiales tendientes a que los docentes cuenten con una solida base gramatical en la lengua extranjera desde una perspectiva contrastiva con el español. De modo particular, nos ha interesado relevar los errores detectados en manuales de cátedra empleados en estos cursos, a partir de los postulados de la gramática descriptiva y la gramática normativa de los sistemas en contraste (ingles- español), y describir estos errores según Biber et al. (1999), Larsen-Freeman y Celce- Murcia (1999), Bosque y Demonte (1999), Di Tulio (2010) y el Manual de la RAE (2010). Los

resultados de este trabajo pueden contribuir a la formación profesional de docentes de lectocomprensión en inglés e informar la práctica de diseño de materiales destinados a facilitar la lectura en lengua extranjera.

Palabras clave: lectocomprensión en inglés - gramáticas en contraste - materiales para docentes

1. Introducción

En el ámbito de los cursos de lectura comprensiva para estudiantes del nivel superior, las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión de un texto en esta lengua. Si bien es indudable que el conocimiento de las gramáticas de lenguas en contraste contribuye a organizar la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en el ámbito universitario (Kuguel, 2011), consideramos que la presentación de los aspectos microestructurales que constituyen un texto debe derivar de muestras representativas de los géneros disciplinares y de las secuencias textuales predominantes en cada uno de ellos.

Sin embargo, a través de la exploración de algunas propuestas programáticas elaboradas para el dictado de lectocomprensión en inglés en el nivel superior en Argentina, hemos detectado una cierta tendencia a diseñar programas a partir de criterios formales, a concentrarse en las instanciaciones lingüísticas en detrimento de los propósitos comunicativos y del modo en el que la información se organiza a partir de estos y a tratar la lengua como un conjunto de estructuras transferibles de una disciplina a otra.

Este trabajo se desprende de uno anterior, en el que nos preguntamos cómo se organizan, en general, los programas de los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera, que unidades incluyen y que aspectos comprende cada una de estas unidades. En esta oportunidad, sin embargo, la presente comunicación tiene como objetivos principales relevar los errores detectados en una muestra de manuales de cátedra empleados en estos cursos, a partir de los postulados de la gramática descriptiva y la gramática normativa de los sistemas en contraste (inglés-español), y describir estos errores según Biber et al. (1999), Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999), Bosque y Demonte (1999), Di Tulio (2010) y el Manual de la RAE (2010).

Queremos destacar que este relevo de los errores se realizó bajo la premisa de no reducir la comprensión textual a una actividad de decodificación léxico-sintáctica y de no sobrevalorar el rol de la gramática en los materiales para la enseñanza. Por el contrario, nuestro trabajo micro se fundamenta en la relación de ida y vuelta que sabemos existe entre este nivel y el macrotextual.

2. Antecedentes

La importancia de la gramática en la comprensión lectora ha sido discutida por Grabe (2003), quien sostiene que existen diferentes tipos de conocimiento con los que la gramática contribuye a la eficiencia del proceso de lectura: (a) el orden de las palabras limita potenciales significados, (b) la estructura gramatical identifica las categorías de palabras y los roles semánticos de los sintagmas nominales en relación con el verbo y las cláusulas para su procesamiento, (c) la estructura gramatical también distingue la información relevante de la información secundaria, y señala la información dada y la nueva en una oración, (d) la información gramatical ayuda a identificar referencias textuales e indica la actitud del autor ante determinados eventos e ideas a través de grupos o sintagmas preposicionales y adverbiales y variedad de elecciones léxicas.

En lo que respecta al área del Inglés con Fines Específicos, Dudley-Evans y St John (1998) recomiendan enseñar las realizaciones gramaticales cuando estas interfieren con la comprensión del significado. Además, ponen énfasis en el hacer referencia explícita a la relación entre el significado y la forma, y a la revisión del contexto situacional y lingüístico a través del análisis y la explicación ya que, según estos autores, el contexto determina que aspecto de la gramática es el más apropiado.

3. Muestra y metodología

La muestra de este trabajo está compuesta por diez manuales de cátedra pertenecientes a diferentes universidades del país. La revisión bibliográfica nos permitió formular las siguientes preguntas, que sirvieron de guía de nuestro análisis: ¿Existen explicaciones de las instancias lingüísticas que se presentan en los manuales de cátedra? En caso afirmativo, ¿son estas explicaciones precisas?

4. Resultados del análisis de las explicaciones gramaticales

En nuestro relevo, dimos con el empleo del rotulo “frase nominal”. Si bien en la RAE (2010) accedemos a la explicación de que la sintaxis articula unidades léxicas simples en unidades mayores, a las que llama grupos, *frases* o sintagmas, en todo su desarrollo de las clases y las características de dichas unidades, el manual se decanta por la noción de “grupo sintáctico”. Como en inglés la nomenclatura empleada suele remitir al termino “phrase” - por ejemplo en Biber et al. (1999) y Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999) - consideramos que la elección con la que damos en los manuales de lectocomprensión puede vincularse con una traducción directa que se hace del inglés al español sin consultar, al hacerlo, una gramática española específica. Esta falta de revisión de una fuente gramatical española también se evidencia en la definición que de dicho grupo se hace en los materiales analizados:

La frase es un grupo de palabras dentro de la oración. Las frases pueden consistir en una, dos, tres o más palabras. Las partes de una frase se centran alrededor de un elemento más importante. Por ejemplo, las frases nominales deben contener un sustantivo, las frases verbales deben contener al menos un verbo, etc.

Frases verbales. Contienen por lo menos un verbo.

(Extraído de un manual para veterinaria)

Nótese la ausencia de un punto clave en dicha explicación, a saber, el hecho de que un grupo no constituye una mera “agrupación” de palabras sino que conlleva una jerarquía entre ellas. Dicha jerarquía se manifiesta por la existencia de un núcleo, definido por la RAE como “categoría o clase de palabras central o fundamental en la constitución interna de un grupo sintáctico”, y el grupo en su conjunto constituye una “expansión o proyección de su respectivo núcleo” (12), aunque puede darse que el grupo este realizado solamente por este. La noción de “proyección del núcleo” es crucial puesto que una proyección será un constituyente (como un grupo nominal) que contiene un núcleo y este será el que determine el tipo de modificadores y complementos que puedan estar presentes en el grupo. Al respecto, Radford (2004) señala que una proyección es un constituyente que contiene un núcleo, como se evidencia en el grupo nominal “estudiantes de lingüística” en el que el núcleo “estudiantes” se proyecta en el grupo “estudiantes de lingüística”. A la vez, una proyección mínima es un constituyente que no es la proyección de otro núcleo, como lo son las palabras

que funcionan como núcleos (472). He aquí que un grupo sintáctico no se trata simplemente de un conglomerado aleatorio de palabras sino de una estructura jerárquica.

Vale la pena considerar, también, que el término “frase” puede estar relacionado con una perspectiva tradicional del estudio de gramática. Al respecto, Radford (2004) aclara que desde la gramática tradicional, una “frase” puede referir a expresiones no oracionales, como “leyendo un libro”, mientras que “El alumno está leyendo un libro”, si constituye una oración y no una “frase” (469), desde una perspectiva, en este caso, generativista. Utilizar, entonces, el término “frase verbal” a partir de la traducción literal de (una instancia de) metalenguaje gramatical del inglés no puede desvincularse del marco teórico específico en el cual puede anclarse y encontrar sentido ni de la consiguiente terminología que se suele emplear en español.

Asimismo, en nuestro relevo nos topamos con un rotulo que, por similar al asociado con la noción (“frase”) de la cual hablamos arriba, puede incrementar la confusión, entre el alumnado, en cuanto al tipo de constituyente en cuestión y a sus características definitorias. En uno de los materiales analizados, se presenta la definición de “la frase verbal” de la siguiente manera:

Las frases verbales están formadas por un verbo y una preposición. Estas dos palabras conforman una unidad que tiene las mismas características y funciones que los verbos. Las frases verbales son muy utilizadas en el idioma inglés, especialmente en el discurso informal. Debemos prestar especial atención a estas frases porque tienen diversos significados o acepciones. Al encontrarnos con una frase desconocida deberemos decidir cuál es el significado que corresponde según el contexto en el que este usada. Muchas veces el significado literal de la frase diferirá enormemente del significado real.

(Extraído de un manual para ingeniería.)

Al respecto, Biber et al. (1999: 403) explican que existen en inglés cuatro grandes posibilidades combinatorias entre verbos y otras palabras, las cuales conforman expresiones idiomáticas y funcionan como verbos simples: **a** - verbo + partícula adverbial, llamados “phrasal verbs” (por ejemplo, “pick up”);

b - verbo + preposición, llamados “prepositional verbs” (por ejemplo, “look at”);

c - verbo + partícula adverbial + preposición, llamados “phrasal-prepositional verbs” (por ejemplo, “get away with”), y

d - otras construcciones que combinan un verbo con algún otro tipo de constituyente, que los autores denominan “multi-word verb constructions” (por

ejemplo, cuando se da un verbo + un sintagma nominal (+ una preposición) - “take a look (at)””; un verbo + un sintagma preposicional - “take into account”; un verbo + otro verbo - “make do”).

Para los casos de (a), no existe una contraparte literal en español, sino que tales verbos se suelen traducir por diferentes lexemas en nuestro idioma; respecto de (b), podríamos compararlos con los verbos que en español rigen una preposición específica, la cual encabeza un complemento de régimen; en cuanto a (c), estos verbos en inglés combinan las partes constitutivas de los otros dos tipos (a saber, una partícula adverbial y una preposición) y no parecen encontrar un equivalente exacto en nuestra lengua sino que dan lugar a un sola palabra (un solo verbo); y sobre (d), podemos señalar que, en algunos casos, estaríamos frente a las denominadas “expresiones lexicalizadas” o “locuciones”, las cuales, como señala Di Tullio (2010), “están constituidas por un grupo de palabras equivalente a una palabra” (57), (por ejemplo, “darse cuenta”, “tener en cuenta”, “tomar el pelo”, etc.).

Podemos resaltar, entonces, que el hecho de denominar dichos verbos como “frases verbales” y proveer una definición de estos como la que establece que “Las frases verbales están formadas por un verbo y una preposición” carece de sustento teórico sólido. Al mismo tiempo, dicha definición pone en evidencia que, a menudo, quienes están a cargo del diseño de materiales para la enseñanza de IFE descuidan tanto el metalenguaje utilizado en la gramática del español como las nociones y definiciones que en ella se utilizan.

A continuación, nos gustaría hacer foco en el empleo, en distintos manuales, de la designación “palabras terminadas en -ing”. Extraemos, abajo, algunas de las explicaciones que relevamos:

La terminación -ING en inglés puede cumplir, a diferencia del castellano, diversas funciones. Ya vimos en la unidad 1 que puede cumplir la función de sustantivo.

También se usa obligatoriamente después de preposiciones. En este caso, en castellano, la terminación -ING se suele interpretar mediante el infinitivo. (Extraído de un manual para abogacía)

Las palabras terminadas en -ing tienen muchas funciones.

Dentro de la frase sustantiva estas palabras pueden cumplir la función de un sustantivo o pueden cumplir la función de un adjetivo. (Extraído de un manual para kinesiología)

Las palabras terminadas en -ing y -ed en estos casos se denominan presente participio y pasado participio respectivamente. Cada uno de ellos le confiere un significado particular al sustantivo al cual modifican.

El presente participio (-ing) expresa una acción que el sustantivo está realizando. Ejemplo: manufacturing workers (personas que llevan a cabo la fabricación de un producto). Mientras que el pasado participio (-ed) expresa una acción que recae sobre el sustantivo. Ejemplo: manufactured product (es el producto resultante de esa fabricación). (Extraído de un manual para ingeniería)

Sin lugar a duda, el uso de la forma *-ing* es un tema a tener en cuenta en un curso de lectocompresión dada la polifuncionalidad de dicha forma en inglés y la limitada capacidad funcional de su equivalencia *-ndo* en español. En otras palabras, puede decirse que la complejidad sintáctica que presenta esta forma al momento de traducirla al español obedece a la mayor sencillez léxica y morfológica que caracteriza a la lengua inglesa en oposición a una mayor complejidad en español. La forma *-ing* es un ejemplo claro de la capacidad creadora de la lengua inglesa que admite diferentes funciones: sustantivo, adjetivo, adverbio, participio de presente, mientras que, dado que su uso implica aspectos estilísticos relacionados con reglas gramaticales, el uso del gerundio en español es bastante más restringido y una de las formas no personales del verbo más controvertidas para los lingüistas.

En este contexto, se debe tener en cuenta que la forma inglesa en *-ing* puede cumplir cuatro funciones diferentes. Puede actuar como adjetivo verbal o adyacente nominal: an *exciting* story; the lady *wearing* a red dress; Además, puede tener una función adverbial: (i) Como adyacente circunstancial: *Driving* along the main road, I realised I had to post the letter Ann had given to me (tiempo) (ii) Asimismo, en su función adverbial, puede modificar a un adjetivo: It's *freezing* cold in here. Por otra parte, en lengua inglesa la forma *-ing* puede funcionar como un nombre verbal (gerund): *Reading* is a pleasure (núcleo del sujeto); I like *reading* (objeto directo); Her hobby is *reading* (predicativo subjetivo obligatorio); She is fond of *reading* (complemento u objeto de una preposición); I call that *cheating* (complemento objetivo obligatorio); a *walking* stick (a stick for walking). Finalmente, puede funcionar como participio de presente (present participle) como parte de un sintagma frase verbal: It has been *raining* for hours.

Por otro lado, debemos señalar que, en español, las funciones que desempeña la forma no personal del verbo *-ndo* - denominada *gerundio* - se encuentran normalmente dentro de los valores del participio de presente del inglés. De esta manera, el gerundio en español, representado a través de la forma *-ndo*, responde a la significación y al comportamiento sintáctico de un adverbio, ya que, de acuerdo con la norma estándar, describe el modo o las circunstancias en las que

tiene lugar la acción. Así, el gerundio se desempeña como adyacente circunstancial en la oración. No obstante, en español, el gerundio puede determinar a un sustantivo, exhibiendo un comportamiento análogo al de un adjetivo.

Así, la comparación realizada entre la forma *-ing* en inglés y el gerundio en español revela un caso complejo de equivalencia no unívoca, ya que el morfema *-ing* no se corresponde exclusivamente con el del gerundio *-ndo* en español.

Si bien entendemos que el alumnado que utiliza los manuales de lectocomprensión en inglés no necesita conocer acerca de morfología y sintaxis en profundidad, creemos que la comprensión en la lengua extranjera podrá incrementarse si los materiales contienen explicaciones que aprovechan el metalenguaje gramatical existente en español acerca del punto de estudio en cuestión. Entonces, en lugar de incluir definiciones que carecen de precisión, (al decir, por ejemplo que “la *terminación -ING* puede cumplir, a *diferencia del castellano, diversas funciones*” o que “el *presente participio (-ing)* expresa una acción que el sustantivo está realizando”)²⁹, ¿por que no capitalizar una breve, pero precisa, explicación acerca de las distintas funciones que las palabras terminadas en el sufijo “-ing” pueden desempeñar en inglés?

De esta manera, se les puede precisar a los estudiantes que cuando dicho sufijo se emplea en un sintagma verbal, por ejemplo “is milking” en “The farmer **is milking** the cow”³⁰, el sufijo se ha agregado a un verbo de acción y conforma una forma verbal no conjugada, “milking”. Esta forma verbal no conjugada se denomina “present participle” en inglés y, junto al verbo flexionado, “is” en este caso, da a lugar a un tiempo verbal específico, llamado “present progressive”. Dicho tiempo verbal no ha de traducirse de manera literal en español (*no* se denomina “presente progresivo” en nuestra lengua) sino que en español contamos con la posibilidad de expresar un significado similar al que este suele representar mediante una perífrasis continuativa de gerundio, estar + gerundio (respecto del ejemplo en cuestión, podríamos proveer la siguiente traducción: “El granjero *esta ordenando* la vaca”). Cabe resaltar el hecho de que esta forma verbal con el sufijo “-mg” en inglés da lugar al empleo de otra forma no conjugada del verbo en español, un gerundio, empleada en una perífrasis verbal, la cual funciona como núcleo de un sintagma verbal.

Creemos que un material que incluya explicaciones gramaticales que provengan de fuentes confiables (tanto de la gramática española como de la inglesa) redundara en beneficios para que el alumnado logre el objetivo primero

²⁹ Las cursivas son propias.

³⁰ Extraído de un manual para veterinaria.

de un curso de lectocomprensión: lograr una competencia lectora que le permita abordar un texto de especialidad en forma autónoma.

5. Consideraciones Finales

En este trabajo, a través de un análisis minucioso de distintos materiales elaborados específicamente para el dictado de lectocomprensión en inglés en el nivel superior en distintas unidades académicas de nuestro país, hemos corroborado nuestra hipótesis sobre la existencia de imprecisiones conceptuales, en cuanto: (i) al metalenguaje utilizado al presentar, definir y/o describir diferentes instanciaciones lingüísticas en español o inglés, (ii) al análisis contrastivo español-inglés de diferentes estructuras morfosintácticas utilizadas en dichas lenguas, y (iii) a la elección errónea de instancias de traducción directa del inglés al español, lo cual demuestra, por un lado, un cierto grado de desconocimiento de la gramática española, y, por otro, la ausencia de consulta de fuentes bibliográficas confiables, por parte de los docentes que dictan este tipo de cursos.

Para concluir, creemos firmemente en que los docentes de lectocomprensión en lengua extranjera deberían contar con materiales de consulta que permitan describir de manera fundada las divergencias y similitudes que existen entre los recursos lingüísticos empleados en inglés y en español.

Referencias bibliográficas

Bhatia, Vijay (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*, Londres, Longman.

Biber, Douglas et al. (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Harlow, Pearson Education Limited.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa, Madrid.

Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, Inés (2002): “Hacia una Tipología del Discurso Especializado: Aspectos Teóricos y Aplicados” en Garda Palacios y Fuentes Moran (Eds.): *Texto, Terminología y Traducción*, Salamanca, Ediciones Almar.

Di Tulio, Angela (2010): *Manual de Gramática del Español*, Buenos Aires, Waldhuter Editores.

Dudley-Evans, Tony y St John, Maggie (1998): *Developments in ESP. A Multidisciplinary Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gomez Calvillo, Natalia; Moyetta, Daniela y Negrelli, Fabián (2015, noviembre 12, 13, 14): “La Gramática en los Cursos de Lectocomprension en Lengua Extranjera: la Practica 6y la Teoría?” en XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Facultad de Lenguas, UNC.

Grabe, William (2003): “The role of Grammar in Reading Development” en Frodesen y Holten (Eds.), *The Power of Context in Language Teaching and Learning*, Boston, Thomson & Heinle.

Kuguel, Ines (2011): “Lenguas en contraste: la gramática en los cursos instrumentales de lenguas”, en Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior “Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones”, Universidad Nacional de San Luis.

Larsen-Freeman, Diane y Celce-Murcia, Marianne (1999): *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher’s Course*, Boston, MA, Heinle & Heinle.

Radford, Andrew (2004): *Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English*, Cambridge, Cambridge University Press.

Real Academia Española (2010): *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*, Madrid, Espasa.

Potencial pedagógico del diseño de materiales hipertextuales/hipermediales complementario a la EVEA y a la clase presencial

GONZÁLEZ DE GATTI, MARÍA MARCELA, ORTA GONZÁLEZ, MARÍA DOLORES y SÁNCHEZ, MARÍA VICTORIA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

El presente trabajo pretende describir y analizar el potencial comunicativo y pedagógico de un proyecto de creación de materiales hipertextuales/hipermediales complementarios a los ya presentes en el EVEA que se está llevando a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Las clases presenciales en la Facultad de Lenguas, y en particular en una materia troncal de enseñanza de la lengua inglesa en el nivel post-intermedio, tienen como objetivo general fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo (Benson, 2007), y como uno de los objetivos específicos propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés. El entorno virtual de aprendizaje Moodle funciona en la actualidad mayormente como un repositorio de contenido y actividades interactivas simples donde se aumentan las posibilidades de que el alumno desarrolle una conducta estratégica y logre autodirigir su aprendizaje. Sin embargo, se observan persistentes problemas de adquisición de vocabulario entre el alumnado, evidenciados en la dificultad de interpretar acertadamente consignas con cierto nivel de complejidad en exámenes parciales y finales, y en las dificultades que presentan ejercicios que testean específicamente el *lexicón* en varios contextos lingüísticos. Las inquietudes que derivaron en este trabajo surgen en el marco de una investigación sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés en la universidad durante el período 2010-2015, dividido en tres bienios, y en sus orígenes orientado hacia la clase presencial. El interés también surge de la necesidad de resolver el problema en el desempeño en parciales y finales, y que se atribuye a la falta de conductas estratégicas (con énfasis en estrategias de adquisición de vocabulario) en el estudio de la lengua inglesa (Folase, 2004). Se explorará, entonces, el potencial del desarrollo de material hipertextual/hipermedial, como complemento de las clases presenciales (enfoque semi-presencial)

dictadas en la asignatura donde se lleva a cabo la investigación. Se llevará a cabo la investigación y el desarrollo durante los años lectivos 2016-2017, enfocándose en la creación de material que propicie conductas estratégicas de adquisición de vocabulario y el aprendizaje autónomo por parte de los alumnos regulares que estén cursando la materia esos años y que tengan acceso a las clases presenciales y utilicen el aula virtual. La producción de material hipertextual/hipermedial que contemple las conductas estratégicas se complementa natural y necesariamente con la investigación de estrategias de aprendizaje de vocabulario en la clase presencial, que ya se está realizando en nuestro equipo de investigación. Principalmente, provee un panorama más completo, que incorpora el potencial comunicativo y pedagógico que conlleva el desarrollo de estrategias emergentes inherente a la naturaleza flexible, no unívoca e interactiva del material hipertextual/hipermedial (Roqué Ferrero & Gallino, 2007), para la mejora del proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa con un enfoque semipresencial en la universidad y el desarrollo del aprendizaje autodirigido. El propósito principal del presente trabajo es, entonces, explorar y discutir el potencial del diseño de material mediado tecnológicamente que fomente el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario y que conduzca hacia el aprendizaje autodirigido y autónomo de una lengua extranjera en la universidad.

Palabras clave: diseño de materiales / hipertexto/ educación a distancia

Introducción

Estamos insertos en tiempos en los que la ubicuidad de la tecnología ya no es ajena incluso a aquellos ámbitos más reticentes al cambio paradigmático que necesariamente trae aparejado la revolución tecnológica. En este nuevo “entorno tecno-social” (Saez-Vacas, 2004), tanto en un esfuerzo por apartarse de planteos pedagógicos obsoletos que caracterizaron a la escuela del siglo XIX como por sobrevivir como institución en tiempos de cambio profundo, la universidad en Argentina está comenzando a hacer eco de conceptos como “aprender a aprender, entornos flexibles de enseñanza-aprendizaje, autogestión de los procesos de

aprendizaje profesional”, entre otros (Castañeda, 2009: p. 2). Es así que la universidad comienza a apartarse de modelos totalmente centralizados en la clase presencial, que implican una sobrevaloración de la misma (ibid., 2009), hacia modelos más descentralizados y flexibles enfocados en el desarrollo del aprendizaje autónomo. Aunque el concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras no es nuevo y de hecho estuvo ligado al aprendizaje autodirigido (Dickinson&Carver, 1980) en Europa desde comienzos de la década del setenta, alcanzando su auge en los ochenta y noventa (Gremmo&Riley, 1997; Holec&Huttunen, 1997), hoy en día parece adquirir una renovada importancia en la educación mixta y/o a distancia que proponen nuestras universidades.

Objetivo y Antecedentes

El presente trabajo pretende describir y analizar el potencial comunicativo y pedagógico de un proyecto de creación de materiales hipertextuales/hipermediales complementarios a los ya presentes en el EVEA que se está llevando a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Las clases presenciales en la Facultad de Lenguas, y en particular en una materia troncal de enseñanza de la lengua inglesa en el nivel post-intermedio, tienen como objetivo general fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo (Benson, 2007), y como uno de los objetivos específicos propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés. El entorno virtual de aprendizaje Moodle funciona en la actualidad mayormente como un repositorio de contenido y actividades interactivas simples donde se aumentan las posibilidades de que el alumno desarrolle una conducta estratégica y logre autodirigir su aprendizaje. Sin embargo, se observan persistentes problemas de adquisición de vocabulario entre el alumnado, evidenciados en la dificultad de interpretar acertadamente consignas con cierto nivel de complejidad en exámenes parciales y finales, y en las dificultades que presentan ejercicios que testean específicamente el *lexicón* en varios contextos lingüísticos.

Las inquietudes que derivaron en este trabajo surgen en el marco de una investigación sobre estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés en la

universidad durante el período 2010-2015, dividido en tres bienios, y en sus orígenes orientado hacia la clase presencial. El interés también surge de la necesidad de resolver el problema en el desempeño en parciales y finales, y que se atribuye a la falta de conductas estratégicas (con énfasis en estrategias de adquisición de vocabulario) en el estudio de la lengua inglesa (Folse, 2004). Se explorará, entonces, el potencial del desarrollo de material hipertextual/hipermedial, como complemento de las clases presenciales (enfoque semi-presencial) dictadas en la asignatura donde se lleva a cabo la investigación.

La Enseñanza del Inglés y la Educación a Distancia

En un libro que explora el desarrollo de la educación a distancia como paradigma emergente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, White (2003) reconoce el papel de la autonomía como elemento central al aprendizaje mediado por tecnologías, y de hecho dedica un capítulo completo a la autodirección, en tanto y en cuanto la autonomía atraviesa nociones de qué se constituye en un contexto de aprendizaje ideal y cómo se logra una experiencia de enseñanza-aprendizaje a distancia de calidad (ibid., 2003: p.149). White afirma que la inclusión de instancias de aprendizaje mediado tecnológicamente como complemento a la clase presencial, en un contexto de aprendizaje mixto (blendedlearning), trae aparejado el hecho de que los aprendices deberán participar de y administrar sus procesos de aprendizaje, así también como hacerse cargo de su contexto de aprendizaje y tomar varias decisiones que en la clase presencial eran tomadas por el profesor. Esto conlleva la necesidad de asumir nuevas responsabilidades cuando se trata de identificar objetivos de aprendizaje y desarrollar la conciencia necesaria para auto-monitorear sus propios procesos o experiencias de aprendizaje. Sin desmedro del rol central del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados tecnológicamente, es responsabilidad del profesor diseñar actividades y materiales que propicien el aprendizaje autónomo, así también entrenar a los aprendices para que desarrollen la autodirección.

Las Estrategias de Aprendizaje y la Autonomía

Desde el surgimiento del interés por el aprendizaje autónomo en la enseñanza de lenguas extranjeras por parte de Holec y sus colegas, muchas discusiones se han abordado respecto de la naturaleza de la autodirección. En este afán por caracterizar y describir a la autonomía y especialmente en los comienzos, se tomaron posturas bastante extremas que minimizaban la importancia de la intervención del profesor, la validez de los materiales o la interacción con otros estudiantes. Aunque hoy en día todavía se sostiene que la autonomía como proceso experiencial no puede ser enseñada de manera directa, se sabe que existen varios factores que contribuyen al desarrollo del aprendizaje autónomo y que el profesor en su calidad de guía y mentor, puede proponer actividades, diseñar materiales y proveer herramientas de las que el alumno luego podrá valerse a la hora de desplegar el aprendizaje autónomo. Una herramienta esencial es la posesión de estrategias de aprendizaje, ya que muchos autores apuntan al hecho de que los estudiantes exitosos tienen a su disposición un amplio espectro de estrategias de aprendizaje (Jones, 2001; Wenden, 1986), que a su vez tiene una fuerte incidencia positiva en la confianza que tienen los estudiantes en sí mismos así como también en el desarrollo de su proficiencia lingüística. El diseño de material hipertextual/hipermedial que fomente el desarrollo y adquisición de estrategias de aprendizaje de vocabulario se presenta en este contexto como un elemento claramente contribuyente al desarrollo de la autodirección.

Características Inherentes a los Materiales Hipermediales

Schwartzman&Odetti (2013) posicionan a los materiales hipermediales dentro de la categoría de material didáctico que se diseña de manera específica con el objetivo de lograr que los estudiantes interactúen con el material, y así puedan ser artífices de la propia construcción de conocimientos. Con tomar esta simple categorización general, ya se pueden apreciar las bondades del hipermedia en tanto y en cuanto se trate de aprendizaje autónomo, ya que la ausencia del profesor durante esta interacción es evidente. Ahora bien, los rasgos particulares de dichos materiales deberían ser tales que propicien esta interacción y

posibiliten el aprendizaje autogestionado. Es así que los materiales hipermediales suelen poseer una estructura compleja presentada como abierta e incompleta, lo que incluye la posibilidad de articular elementos internos o externos a este material y de desarrollar conexiones una gran cantidad de conexiones subjetivas y nuevos enlaces no explícitos o previstos (Schwartzman&Odetti, 2013). Estas conexiones subjetivas pueden luego explicitarse por medio de las estrategias de diseño que se observan en el tipo de estructura que presenta el material, la manera en la que la información fue organizada, y las huellas de uso o lectura que deja el aprendiz al interactuar con el material (ibid., 2013). Los materiales mediados por las NTIC marcan el surgimiento de material didáctico que fomenta y maximiza el aprendizaje significativo, junto con la interacción y la interactividad de los aprendices con los contenidos propuestos en el material de partida.

Potencial Comunicativo y Pedagógico: Desde la Interacción y la Interactividad Hacia la Conducta Estratégica y la Autonomía

Retomando la reflexión en torno a la naturaleza del material didáctico hipermedial, y con el perfil del alumno universitario al cual está dirigido en mente, es menester recordar que Florez (2011) nos invita a reflejar la ubicua presencia de lo multimodal en el mundo que nos rodea en los materiales que diseñamos, para propiciar el aprendizaje significativo y autónomo. La variedad de modos y fuentes presentes en el material hipermedia a diseñarpretenderá entonces proveer la flexibilidad y apertura suficientes para adecuarse a diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, tomando al desarrollo de la conciencia léxica, la conducta estratégica y el aprendizaje autónomo como pilares centrales de la propuesta pedagógica subyacente.

Así, se espera que la adquisición de estrategias de aprendizaje de vocabulario se de mediante la interactividad o relación comunicativa que se establezca entre el aprendiz y el material didáctico (Mena et al., 2005). El material, a su vez, puede o no contemplar de manera explícita la interacción entre aprendices o el trabajo colaborativo, aunque sí se constituirá como material de

punto de partida que invita a la toma de decisiones y al pensamiento crítico dada su adecuación a variados estilos cognitivos, y estas decisiones y actitudes críticas luego podrán naturalmente informar y nutrir el trabajo colaborativo propiciado por otros materiales didácticos y actividades propuestos en la clase presencial o el entorno EVEA. De esta manera, el diseño y uso del material didáctico hipermedia como elemento clave a la propuesta educativa de corte semi-presencial, y su reciclaje y reutilización en el aula presencial o virtual, naturalmente cerrará el círculo para que cada actividad y los medios utilizados interactúen entre sí de manera integral y sinérgica en el desarrollo de estrategias de aprendizaje que conduzcan al aprendizaje autodirigido.

En relación con las posibilidades que las NTIC nos proveen hoy en día cuando se trata de la interactividad, la interacción y la construcción autónoma del aprendizaje, resulta interesante reflexionar acerca de las siguientes palabras de Mariano Palamidessi, colega universitario de la Universidad Virtual de Quilmes:

Se trata de pensar la siguiente hipótesis de trabajo: en la actualidad, tendemos a ver y a hablar los procesos de formación que se dan en los entornos virtuales desde ciertas metáforas de liberación. En ese sentido, tenemos nuestro relato genealógico de esta liberación. Así, cuando llegó el *e-mail* e internet, tendíamos a señalar algo que el aula presencial no permitía: la posibilidad de interactuar y de acceder a un vasto universo de información, a una biblioteca amplísima que era internet. Después, nos llegó la web 2.0. Con ella salimos de las limitaciones de los modelos de grandes emisores y podíamos democratizar la producción de contenidos; asistíamos a una liberación de la comunicación y a una explosión y democratización en la capacidad de interactuar y producir contenidos. En esa dirección, Alejandro Piscitelli sostiene que internet es la nueva imprenta del siglo xxi (Pérez & Imperatore, 2009: p. 69).

Esta nueva imprenta, la Web 3.0, se constituye en un paso más allá de la democratización de la autoría y se presenta además como una nueva forma de liberación de aquellos límites que solían constreñir los procesos de enseñanza/aprendizaje, como la esencia eminentemente lineal de los textos tradicionales frente a la multiplicidad de trayectos y el diálogo constante que propone el hipertexto y la hipermedia (Schwartzman&Odetti, 2011). Así, el

profesor tiene a su disposición las herramientas y medios necesarios para la producción de materiales originales y desafiantes, mientras que el estudiante, en su diálogo interactivo e interactivo con los materiales didácticos mediados tecnológicamente se transforma en autor que construye su propio aprendizaje.

Conclusiones y Desarrollo Futuro

A manera de palabras finales, hacemos eco de la reflexión de Area Moreira (1990) respecto del importante rol histórico de los medios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, de su papel central al desarrollo de la autonomía, de su relación con los aprendices y de su gran importancia en la adquisición de destrezas cognitivo-sociales:

La obtención del conocimiento a través de los medios exige en los sujetos la decodificación de los mensajes simbólicamente representados. Cada medio por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los alumnos que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado.

Tanto el entorno EVEA propuesto por la cátedra como las clases presenciales se constituyen en sistemas simbólicos donde prevalecen actividades comunicativas conducentes a la adquisición de estrategias de aprendizaje de vocabulario que los aprendices luego tendrán a su disposición en el aprendizaje autónomo y adquisición de nuevo léxico. Sin embargo, en línea con los tiempos que corren y con los diferentes estilos cognitivos emergentes en el contexto de la Web 3.0, se transforma no sólo en un proyecto sino ya en una necesidad la inclusión de material didáctico de corte más abierto, que, a través de la interacción y la interactividad, plantee un recorrido, lectura y/o construcción de aprendizajes autónomos y personales. Además, dicho emprendimiento de diseño de material didáctico se desprende naturalmente de investigaciones y esfuerzos

pasados enfocados en el desarrollo de la conciencia léxica y el desarrollo de un amplio espectro de estrategias de aprendizaje de vocabulario que maximicen las posibilidades de aprendizaje autónomo.

Con las consideraciones presentadas en las secciones anteriores en mente, se llevará a cabo la investigación y el desarrollo de los medios hipermediales durante los años lectivos 2016-2017, enfocándose en la creación de material que propicie conductas estratégicas de adquisición de vocabulario y el aprendizaje autónomo por parte de los alumnos regulares que estén cursando la materia esos años y que tengan acceso a las clases presenciales y utilicen el aula virtual. La producción de material hipertextual/hipermedial que contemple las conductas estratégicas se complementa natural y necesariamente con la investigación de estrategias de aprendizaje de vocabulario en la clase presencial, que ya se está realizando en nuestro equipo de investigación. Principalmente, provee un panorama más completo, que incorpora el potencial comunicativo y pedagógico que conlleva el desarrollo de estrategias emergentes inherente a la naturaleza flexible, no unívoca e interactiva del material hipertextual/hipermedial (Roqué Ferrero & Gallino, 2007), para la mejora del proceso enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa con un enfoque semipresencial en la universidad y el desarrollo del aprendizaje autodirigido. El propósito principal del presente trabajo es, entonces, explorar y discutir el potencial del diseño de material mediado tecnológicamente que fomente el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario y que conduzca hacia el aprendizaje autodirigido y autónomo de una lengua extranjera en la universidad.

Bibliografía

Área Moreira, M. (1990). "Los medios de enseñanza: Conceptualización y tipología". Documento inédito elaborado para la Asignatura Tecnología Educativa, Universidad de La Laguna. Web de tecnología educativa. Disponible en:
http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html

Benson, P. (2007) Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, pp 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958.

Castañeda, Linda J. (2009) «Las universidades apostando por las tic: modelos y paradojas de cambio institucional.» [Artículo en línea]. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 28/ Marzo 2009. ISSN 1135-9250. Disponible en:

www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/138947/189994

Dickinson, L. & Carver, D.J. (1980). Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools, *English Language Teaching Journal* 35, pp. 1-7.

Florez, P. (2011) La incorporación de material multimedia en cursos iniciales de grado en modalidad virtual. Ponencia presentada en la Conferencia ICDE - UNQ 2011.

Folse, K. S. (2004) *Vocabulary Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan: The University of Michigan Press.

Gremmo, M. J. & Riley, P. (1997) Autonomy, self-direction and self-access in language teaching: The history of an idea. *System*, 23(2): pp. 151-64.

Holec, H & I. Huttunen (Eds.) (1997) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes / Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Jones, B. (2001) *Developing Learning Strategies*. London: CILT.

Mena, M., Rodriguez, L. & Diez, M. L. (2005) “El momento de operativización” en *El Diseño de Proyectos de Educación a Distancia*. Mena, M. y colabs. Buenos Aires: La Crujía.

Pérez, S & A. Imperatore (Comp.) (2009) *Comunicación y Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje: Perspectivas Teórico-Methodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Roqué Ferrero, M.S. & Gallino M. (2007) “Más allá del texto y el hipertexto, una cuestión de sentido. El texto educativo en el contexto de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)”. Ponencia Edutec 2007, Bs. As. Disponible en Internet:

<http://www.utn.edu.ar/aprobeduteco7/docs/245.pdf>

Saez-Vacas, F. (2004) *Más allá de Internet: La red universal digital. X-economía y nuevo entorno tecnosocial*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Schwartzman, G. & Odetti, V. (2011) *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. Disponible en <http://congreso-de.uvq.edu.ar/sites/default/files/navegable/ponencias/049.pdf>

Schwartzman, G. & Odetti, V. (2013) *Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-para-diseno-materiales-didacticos-hipermediales>

White, C. (2003) *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenden, A. (1986). What do second language learners know about their language learning? *Applied Linguistics* 7/2: 186-201.

La enseñanza de la escritura académica en Inglés en la Educación Superior

HOFFMANN, MARÍA ISABEL

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

La Ley 24.521 de Educación Superior establece que la misma tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica, como así también formar científicos, profesionales y técnicos y, a su vez, promover el desarrollo de la investigación; para ello el dominio de una lengua extranjera es esencial. El contexto académico del cual se aspira formen parte los futuros científicos, profesionales y técnicos se caracteriza por la transmisión de conocimiento a nivel internacional en inglés como “lingua franca”, principalmente en forma escrita, en revistas internacionales. Nos proponemos sugerir una metodología para la creación de material didáctico para la enseñanza de la escritura académica en inglés utilizando trabajos auténticos. Para ello nos basamos en la corriente Sistemico Funcional de Halliday según la cual el lenguaje, visto como una herramienta comunicativa con un sistema de opciones, se dispara según el contexto, originando así un género. Swales (1990:58) define al género como un tipo de eventos comunicativos compartidos por un grupo con un propósito; en este sentido la estructura organizativa de la información y las formas lingüísticas son propias de los diferentes géneros. Debemos considerar, entonces, a la escritura como actividad social en la cual hay un diálogo escritor-lector. Por otra parte, también analizaremos las diferentes corrientes de la Retórica Contrastiva que surgen a partir de los estudios de Kaplan (1966) que da cuenta de las diferencias retóricas en diferentes culturas con respecto a los pasos en la organización y la presentación de la información en los párrafos. En los 60s y 70s el enfoque de la enseñanza de la escritura académica en inglés se focaliza en el registro cuantitativo de la ocurrencia de léxicos y de estructuras gramaticales específicas, considerando la oración como la unidad de análisis. A fines de los 70s Coulthard (en Bhatia, 2004) propone que la unidad debería extenderse a diferentes patrones retóricos dando paso así a la contextualización del discurso, y se centra en qué es lo que hace que los géneros sean académicos o profesionales.

Palabras clave: escritura académica / segunda lengua / género / investigadores

Introducción

El mundo de la investigación no es ajeno al rol de lengua franca que tiene el inglés. Aunque muchos investigadores posean conocimientos de inglés como segunda lengua (L2), no siempre logran utilizarlo en forma fluida y clara en una cultura que no les es propia causando así, en muchos casos, dificultad para la comprensión del contenido del material publicado o causando malas interpretaciones por parte del lector nativo y, en el peor de los casos, el rechazo de la publicación de sus producciones. En otras palabras, la escritura académica en inglés es el portal para ingresar a la comunidad académica internacional.

La enseñanza de la escritura académica a través del género

La necesidad de poder expresarse en inglés en diferentes ámbitos tales como los negocios, el turismo, la medicina, entre otros, dio origen a la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos (IPE). Hutchinson y Waters (1987:19) definen IPE como el abordaje de enseñanza de una lengua en el cual los contenidos y el método se basan en la razón por la cual los estudiantes estudian una L2. Se parte del supuesto que los participantes son adultos que tienen conocimiento específico del campo y en cierta medida conocimiento de la L2, pero necesitan adquirir principalmente vocablos específicos de la disciplina como así también estructuras lingüísticas típicas del registro y aquellas estructuras lingüísticas que no son características en la lengua materna (L1). En los 60's una rama de IPE, Inglés con Propósitos Académicos (IPA) basó sus investigaciones en el registro cuantitativo de la ocurrencia de léxicos y de estructuras gramaticales específicas, considerando la oración la unidad de análisis. En los '70s con el surgimiento de la Gramática Sistémico Funcional, Coulthard (en Bhatia:2004) propone que la unidad de estudio debería extenderse a diferentes patrones retóricos dando paso así a la contextualización del discurso focalizándose en qué es lo que hace que los géneros sean académicos o profesionales.

Por otra parte, Swales (1990) plantea que el análisis textual a través del estudio de la organización de la información, de los elementos estilísticos y teóricos es insuficiente si no se toma en cuenta el género, considerando a género como un evento comunicativo que tiene variados propósitos comunicativos, es altamente estructurado y regularizado por convenciones que una comunidad utiliza para propósitos sociales reconocidos que se materializan a través del

conocimiento de las convenciones lingüísticas y los recursos discursivos dando como resultado un género específico. Es por ello que Swales (1990) sugiere abordar la enseñanza de la escritura a partir de los géneros, lo cual implica desarrollar la competencia discursiva que conlleva el acceso al conocimiento lingüístico y no lingüístico, y una pedagogía que la desarrolle. La ventaja más notoria es la de considerar al texto como una unidad organizacional, y por tanto, tomar en cuenta diferentes unidades de la lengua en un contexto y, asimismo, retener elementos lingüísticos como unidades funcionales. Paltridge (2001) agrega que a través de un abordaje basado en el género se incorporan aspectos discursivos y contextuales en comparación a los programas anteriores que se basaban en estructuras, funciones o vocablos específicos.

Aspectos culturales en IPA

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de la escritura académica en L2 también abarca aspectos culturales. Swales (1990:88) recalca que la naturaleza del género es el resultado de la fusión de *que se dice con cuando y como se dice*³¹. Hawkins (1983 en Bhatia: 1993) propone que las culturas se diferencian en las de alto contexto y las de bajo contexto según la relación interpersonal y el rol asignado al segmento lingüístico. Por otra parte, Silva (1990) propone que es necesario analizar 5 aspectos en el análisis de textos para la enseñanza de la escritura; el autor, el lector en L1, el texto en L2, el contexto para la escritura en L2 y la interacción entre estos elementos. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta las expectativas de la audiencia. Goddard y Wierzbicka (2008) sugieren el enfoque de una metalengua semántica natural para desentrañar los conceptos estructurales tras las manifestaciones gramaticales. Poder entender la representación de conceptualizaciones de hablantes nativos es esencial considerando que la calidad de la escritura se determina en su lectura, o sea la percepción del nativo, en este caso el lector de L1 inglés (Leki: 2010). Goddard y Wierzbicka (2008:206) comentan que la lengua está conformada principalmente por contenido conceptual, sin embargo, son las palabras y la gramática lo que representa ese contenido y la función de la lingüística comparativa es distinguir las similitudes y las diferencias en las estructuras conceptuales de las diferentes lenguas. Connor y Traversa (2014) proponen implementar un enfoque de retórica intercultural para la enseñanza de la

³¹ "the nature of genres is that they coalesce *what* is sayable with *when* and *how* it is sayable"
272|

escritura en L2 y señalan que los estudiantes mejoran notablemente sus producciones escritas cuando toman consciencia de las expectativas de su audiencia y de las transferencias negativas de la L1 a la L2.

Kaplan (1966) da cuenta de las diferencias retóricas en diferentes culturas con respecto a los pasos en la organización y la presentación de la información en los párrafos. Hedgecock (2010), por su parte, menciona que el discurso esta incrustado en la cultura, refleja los propósitos y los valores de una comunidad.

La lectura en la escritura

La enseñanza de la escritura en L2 debe incluir no sólo habilidades lingüísticas pero también cognitivas, siendo la lectura la más importante de ellas. Debemos considerar, entonces, a la escritura como actividad social en la cual hay un diálogo escritor-lector. Hedgecock (2010) mantiene que la lectura es una base sólida para la proficiencia en la escritura. Vale recordar que Grabe (2001:15) incluye en las interacciones de literacidad la lectura para mejorar la escritura, la escritura para mejorar la escritura y ambas para aprender mejor. Swales (1990) declara que la producción de géneros implica un conocimiento previo del mundo y otro conocimiento de textos previos que otorgan los patrones o esquemas formales que se aplican al contenido. Gee (1996) declara que para que la enseñanza de la escritura sea efectiva es primordial guiar a los estudiantes en ser lectores y escritores de géneros y textos asociados con sus campos disciplinares. A su vez, Hedgecock (2010) sugiere entre varias características en el aprendizaje de la escritura como proceso, la de la localización del proceso de escritura y de textos en contextos auténticos para desarrollar en el autor el sentido de las expectativas y el significado de la audiencia lectora.

Aspectos de la corrección de la escritura en L2

Según Leki (2010) resulta prácticamente imposible establecer qué es la buena escritura. Swales (2004) agrega que la escritura académica debe reconocer la existencia de géneros híbridos. Mayormente, se considera que el experto nativo es el modelo a seguir. Swales (2006) compara la consulta a expertos y la consulta a corpus de trabajos publicados para el aprendizaje de escritura en inglés

académico para estudiantes doctorales y sugiere que los estudiantes hagan uso del corpus de escritos publicados para *informarse*³² en cuanto a vocabulario y estructuras gramaticales ya que resulta prácticamente imposible que el aprendiz de escritura en L2 logre el estándar del nativo. Asimismo, sugiere que los no nativos logren “sus propios descubrimientos acerca de qué es lo que se hace en la lengua en vez de depender de las intuiciones de nativos o los libros de gramática³³” Sweedler y Brown (1993) proponen que, si bien el docente de IPA es experto en los aspectos lingüísticos y discursivos de la lengua meta, no puede considerarse que tenga conocimientos sobre los contenidos temáticos del área disciplinar de los participantes. En este sentido, vale fomentar la corrección colaborativa entre los participantes y la posibilidad de analizar las variaciones lingüísticas, sus connotaciones semánticas y las elecciones que el autor puede realizar en cuanto a las tres metafunciones lingüísticas propuestas por la Gramática Sistémico Funcional.

Descripción del curso

En 2014 el Instituto de Capacitación y Estudios en Educación y Ciencia (ICEEC) de la Asociación de Docentes e Investigadores de la UNGS (ADIUNGS) sugirió al Departamento de Idiomas del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) el diseño de un curso de inglés académico para investigadores, docentes universitarios nacionales y becarios de investigación de la universidad con título de grado que ya poseyeran conocimientos básicos de los formalismos de la escritura académica en su lengua materna y conocimiento lingüístico de inglés como L2 para expresarse en inglés en forma escrita sencilla. El desafío implicaba diseñar un curso que abarcara a diferentes disciplinas y, a su vez, variados niveles de competencia lingüística. Cabe aclarar que este curso fue introductorio y general, lo que lo hace aplicable a varias disciplinas, y en tal sentido busca fomentar el trabajo grupal y/o individual exploratorio en las diferentes áreas de experticia de cada uno de los participantes.

Se diseñó un curso de 48 horas presenciales (4 horas semanales) dictado en español, partiendo de textos académicos auténticos publicados de diversas disciplinas. Se lo denominó “Del español al inglés académico escrito” dado que cada unidad comenzaba con una comparación oral grupal en cuanto a las

³² Cursiva utilizada por el propio autor Swales

³³ Traducción propia

funciones de las diferentes etapas de un trabajo de investigación y de las formas en que éstas se expresan en español. El material resultante fue un cuadernillo que abarca en unidades los títulos, la biodata o perfil, el abstract o resumen y la introducción. Cada uno de estos “micro” géneros que forman parte del género académico dispara diferentes aspectos lingüísticos que se elaboran en las respectivas unidades³⁴. Cada unidad comienza con una primera aproximación en la cual se pretende concientizar de la naturaleza del género a través del reconocimiento y la discusión de las diferencias lingüísticas y culturales entre el español y el inglés. La lectura del material a analizar está acompañada por ejercitación de lectura global, seguida de lectura específica. Los aspectos lingüísticos se practican a través de ejercitación de selección múltiple, de parafraseo, de rompecabezas, de llenado de tablas entre otros. En la instancia siguiente, los participantes toman un rol más activo al producir y compartir en forma grupal ejemplos propios o tomados de literatura propia de sus diferentes campos disciplinares. Absolutamente todas las actividades del curso que se dictó en 2015 se desarrollaron con el uso de un cañón de proyección para así proyectar las variadas opciones, ya fueran vocablos léxicos o fragmentos lingüísticos, que proveían los participantes. Esta modalidad no sólo fue efectiva para mantener la atención de los participantes sino también una forma para aprender de los errores y de los aportes de todos los participantes. Además de fomentar la sensación de logro y de corrección positiva, este trabajo colaborativo originó una multiplicidad de opciones lingüísticas con diversas implicancias en relación a los significados y a los efectos que pueden producir en el lector. Cada unidad se cierra con un párrafo a completar que sintetiza los conceptos elaborados en la misma.

Conclusiones

Nuestra meta fue, a través del diseño de material innovador y de la práctica de escritura procesual, que los participantes lograran apropiarse de las normas

³⁴ Unidad 1. Los títulos Las formas nominales El uso de las formas ___ed y ___ing Morfología del sustantivo La frase nominal La metáfora gramatical El uso de los artículos definidos e indefinidos. Unidad 2. La biodata o perfil Diferentes formas lingüísticas según el contexto Los sistemas jerárquicos universitarios El tiempo verbal presente Las preposiciones Los conectores. Unidad 3. El Abstract o resumen El presente simple, continuo y perfecto La cohesión La referencia Organización de la información La voz pasiva. Unidad 4. La introducción Organización textual La estructura del párrafo La oración tópica Aspectos cohesivos entre párrafos La puntuación Estructuras It y There. Unidad 5. Integración. Variaciones entre el español y el inglés La voz autorial.

estructurales propias de la lengua meta para la producción de textos simples académicos lingüísticamente precisos y socialmente apropiados. La corrección grupal fue altamente enriquecedora, los participantes comentaron en la encuesta posterior a la finalización del curso que el hecho de corregir en una pantalla gigante les daba la posibilidad de centrar su atención en los aspectos lingüísticos que se destacaban comparativamente con aquellos del español y por otra parte, el experto en el campo podía especificar el significado y el propósito de aquello que compartía con el grupo. Es de destacar que la mayor dificultad para los participantes fue la frase nominal, si bien mencionaron que la podían entender al leerla, no lograban formularla en inglés. Otra dificultad, principalmente en las disciplinas humanísticas, fue escribir enunciados en forma puntual. Resta, pues, el diseño de material para la enseñanza de la escritura de las secciones faltantes del trabajo investigativo – marco teórico, método, resultados y conclusión – como así también un curso de entrenamiento en oralidad. Los participantes comentaron que no les resultaba difícil poder entrenarse para hacer una exposición oral pero encontraban mucha dificultad para contestar espontáneamente en inglés las preguntas al finalizar sus exposiciones.

Innegablemente, restan muchos aspectos por investigar para suplir las necesidades que se presentan en la enseñanza de inglés académico a investigadores de diferentes disciplinas y variados niveles de proficiencia lingüística. Vale, entonces, considerar la importancia de la inclusión de la enseñanza de la escritura en inglés en la educación superior tomando en cuenta el género y las diferencias culturales principalmente.

Referencias bibliográficas

Belcher, D. y Hirvela, A. (Eds.) (2001): *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Bhatia, V. (2004): *Worlds of Written Discourse – A genre based view*. Nueva York, Continuum.

----- (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Harlow, Pearson Education.

Connor, U. y Traversa, A. (2014): The Role of Intercultural Rhetoric in ESP Education. En Deng, X. y R. Seow (2014): *Alternative Pedagogies In The English Language and Communication Classroom*. Centre for English Language Communication Singapur, National University of Singapore.

Gee, J. P. (1996): *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London, Taylor and Francis.

Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2008): Universal human concepts as a basis for contrastive linguistic semantics en Gómez González, M., J. Lachlan Mackenzie y E. González Álvarez (Eds) (2008): *Current trends in Contrastive Linguistics Amsterdam*, Benjamins Publishing Company.

Grabe, W. (2001): Reading-writing relations: Theoretical perspectives and instructional practices. En D. Belcher y A. Hirvela (Eds.) (2001): *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections*. Pp15-47. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Hawkins, S. (1983): "How to understand your partner's cultural baggage", *International Management*, Sept 1983, 48-51.

Hedgecock, J. (2010): Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. En E. Hinkel (Ed.) (2010): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York, Routledge.

Hinkel, E. (Ed.) (2010): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York, Routledge.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Kaplan, R. (1966): Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.

Kroll, B. (Ed.) (1990): *Second language writing*. New York, Cambridge University Press.

Leki, I. (2010): Second Language Writing in English, en Kaplan (ed.) (2010): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.

Paltridge, B. (2001) Genre and the Language Learning Classroom. *ELT Journal*, Vol.56, N4, pp 426-429

Silva, T. (1990): Second Language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. En B. Kroll (Ed.) (1990): *Second language writing*. Pp 11-23. New York, Cambridge University Press.

Swales, J. M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

----- (2004): *Research Genres, Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press.

----- (2006): A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. En Research Gate.

Sweedler y Brown (1993): ESL essay evaluation: The influence of sentence-level and rhetorical features. *Journal of Second Language* 2, 3.

Formas lingüísticas y aspectos textuales: una relación necesaria en los cursos de lectocomprensión

KUGUEL, INÉS Y MOYETTA, DANIELA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina

Resumen

El conocimiento de las gramáticas de lenguas en contraste contribuye a organizar la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés en el ámbito universitario y a diseñar abordajes didácticos específicos para el desarrollo de las prácticas de lectura y producción de textos (Kuguel, 2011). De hecho, algunos instrumentos gramaticales hacen posible la identificación de contrastes que facilitan las aplicaciones lingüísticas de profesores de lectocomprensión, como por ejemplo la distinción entre flexión y derivación o la estructura argumental (Kuguel, 2015). Más aun, el uso de cualquier aspecto sintáctico, especialmente en el inglés con fines específicos, debe derivar del análisis y de la comprensión del género en el cual ha sido usado (Bhatia, 1993). Sin embargo, una revisión de propuestas programáticas para cursos de lectura comprensiva en inglés en el nivel superior pone de manifiesto una tendencia a elaborar programas a partir de criterios formales, organizados en forma de listados de estructuras gramaticales, cuyas unidades de contenido tienden a concentrarse en instanciaciones lingüísticas (Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015). Esto probablemente podrá responder, entre otras razones, a la transferencia a los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera de parámetros tradicionales de la enseñanza del inglés general. El objetivo del presente trabajo es argumentar en favor de promover la enseñanza de las formas lingüísticas en asociación con los aspectos macroestructurales de modo de asegurar el éxito del propósito comunicativo de un texto en su contexto de uso. Más específicamente, proponemos abordar los constructos de orden gramatical en función del tipo de curso (lectocomprensión) y del tipo de estudiantes (hispanohablantes). Los resultados de este trabajo pueden contribuir a sentar las bases para diseñar materiales destinados a informar la práctica pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de las gramáticas en contraste en cursos de idiomas con fines específicos.

Palabras clave: gramáticas en contraste - aspectos microestructurales - aspectos textuales - lectocomprensión en inglés

Introducción

La lectura en lengua extranjera en el nivel superior debe considerarse fundamentalmente al servicio de la construcción de los conocimientos disciplinares a los que el estudiante debe acceder, es decir, a su transformación, reelaboración y apropiación, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del lector. En otras palabras, la comprensión lectora en la universidad se presenta como una actividad de resolución de problemas con vistas a un desarrollo conceptual, a partir de un discurso vinculado con un campo disciplinar determinado.

En lo que respecta a nuestro abordaje de la comprensión lectora, concebimos a los procesos de comprensión textual como una puesta en juego de “sistemas de conocimientos interrelacionados: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos” (Heinemann y Viehweger, 1991 en Ciapuscio y Kuguel, 2002), condicionados por el contexto (Parodi, 2008; Cassany, 2006). Si bien es evidente que las realizaciones gramaticales constituyen un medio para lograr la comprensión de un texto en lengua extranjera y que, al leer, el lector experto recurre a sus conocimientos previos conceptuales y letrados, además de utilizar una serie de estrategias cognitivas, y de analizar las estructuras de las oraciones teniendo en cuenta un gran número de marcas o indicios lingüísticos de manera simultánea, consideramos que la presentación de los aspectos microestructurales que constituyen un texto deben derivar de muestras representativas de los géneros disciplinares y de los valores genéricos (Bhatia, 2004) o las secuencias textuales predominantes (Werlich, 1975; Adam, 1992) en cada uno de ellos.

Sin embargo, a través de la exploración de algunas propuestas programáticas elaboradas para el dictado de lectocomprensión en inglés en el nivel superior en Argentina, se ha detectado una tendencia a diseñar programas a partir de criterios formales, a concentrarse en las instanciaciones lingüísticas y a tratar la lengua como un conjunto de estructuras transferibles de una disciplina a otra (Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015).

Es por ello que el objetivo principal del presente trabajo es argumentar en favor de promover la enseñanza de las formas lingüísticas en asociación con los aspectos macroestructurales de modo de asegurar el éxito del propósito comunicativo de un texto en su contexto de uso. Más específicamente, proponemos abordar los constructos de orden gramatical en función del tipo de curso (lectocomprensión) y del tipo de estudiantes (hispanohablantes).

Creemos que el conocimiento de las formas lingüísticas, tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua extranjera (L2) por parte de los docentes es un elemento clave para diseñar cursos de lectocomprensión, puesto que para esta tarea no solo es vital el respaldo de la gramática del inglés, sino que también es necesario contar con un sólido conocimiento del sistema lingüístico del español y, en consecuencia, de los contrastes gramaticales que existen entre estas lenguas (Kuguel, 2015).

Planteo del Problema

A pesar de contar con variadas obras gramaticales descriptivas de la lengua inglesa, enmarcadas en diferentes modelos teóricos (Collins, 2005; Haegeman y Gueron, 1999; Huddleston y Pullum, 2002, entre otras) y de la lengua española (Bosque y Demonte, 1999; Di Tulio, 2010, entre otras), en general, los docentes de este tipo de cursos parecen no contar con el grado necesario de actualización en los conocimientos del sistema lingüístico de la L2 y del manejo formal de la gramática de la L1 (Kuguel, 2015; Gómez Calvillo, Moyetta y Negrelli, 2015).

Es un hecho bien conocido que la información lingüística se puede codificar bien con medios morfológicos, bien con medios sintácticos. Junto al nivel fonológico, el nivel morfológico es uno de los niveles en el que las diferencias entre el español y el inglés son más marcadas. Es en el campo de la morfología flexiva donde encontramos más diferencias entre ambas lenguas, ya que el español dispone en este sentido de muchos más recursos morfológicos. Asimismo, y dado que la morfología derivativa es un poderoso instrumento de creación de palabras, se torna necesario realizar un análisis contrastivo entre ambas lenguas, para lograr una lectura eficaz de los textos en la lengua extranjera. En este sentido, debemos puntualizar que las lenguas con más información morfológica -en este caso, el español- necesitan menos de la información sintáctica, ya que tiene un orden de palabras más libre. Por otro lado, las lenguas con menor información morfológica -en este caso, el inglés- necesitan utilizar la información sintáctica del orden de las palabras, para poder codificar de manera precisa el contenido del mensaje.

Asimismo, vale la pena hacer referencia al proceso de composición de las palabras. Cabe destacar que en inglés este recurso es mucho más prolífico que en español, puesto que en inglés no solo se observan muchos más procedimientos para combinar palabras, sino que la productividad de estos procesos es también mayor.

En cuanto al nivel sintáctico propiamente dicho, es vital puntualizar que existe un gran paralelismo tanto entre el inventario de categorías sintácticas del español y del inglés (en ambas lenguas las categorías gramaticales son muy similares) como en las funciones sintácticas desempeñadas por dichas categorías. Sin embargo, y a pesar de estas similitudes globales, existen divergencias puntuales entre los sistemas gramaticales de ambas lenguas que deben tenerse en cuenta a los fines de optimizar el proceso de lectocomprensión. Entre estas diferencias, podemos mencionar las siguientes:

- Diferencias en el orden de las palabras en el sintagma nominal. La cantidad y calidad de los premodificadores y posmodificadores del nombre en un sintagma nominal extenso es un factor determinante para la mayor o menor dificultad de comprensión (Lawley et al., 1999). El inglés es una lengua con “orden fijo de palabra”, lo cual restringe las posibilidades de enunciación. Por otra parte, el español es una lengua con sistema “mixto”: si bien el orden fijo permite identificar frases y funciones, es posible encontrar oraciones con orden libre.

- Diferencias en el orden de los adjetivos. Al respecto, debemos tener en cuenta que en inglés, según sea su posición sintáctica, algunos adjetivos cambian su significado.

- Diferencias en cuanto a la construcción y a la frecuencia en el uso de la voz pasiva. El uso de la voz pasiva en inglés es mucho más frecuente debido, por un lado, a las funciones propias de esta construcción (destacar el objeto directo, de modo que reciba una atención particular y ocultar el sujeto, ya sea por no conocerlo o por razones discursivas) y, por otro lado, al orden rígido de las palabras, por lo cual no es posible en inglés mover constituyentes de manera arbitraria. La mayor libertad en el orden de los constituyentes, tal el caso del español, permite llevar a cabo las funciones propias de la voz pasiva sin recurrir a alteraciones en la construcción de la voz activa.

En los cursos de Inglés con Fines Específicos, estas diferencias deberían abordarse en relación con los aspectos macroestructurales y adecuados respecto de los desarrollos actuales de las gramáticas descriptivas. Es decir, se debería proporcionar una descripción de la lengua en uso que combine aspectos socio-culturales y psicolingüísticos que permitan responder de manera a partir de criterios sólidamente fundados las preguntas “¿por qué un género está escrito de esta manera y por qué se usa en esta comunidad disciplinar en la forma en la que

se usa?” (Bhatia, 1993: 156), y ¿por qué es este aspecto gramatical relevante en la realización de este género?

Propuesta

- Los materiales de lectura comprensiva, por lo tanto, deben destacar las características de los diferentes géneros que circulan en las diferentes disciplinas; lo que puede lograrse si el material de input (o producto de entrada) está constituido por textos auténticos, representativos de los géneros disciplinares.

- Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de “género discursivo” porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder) (Cassany, 2006: 21).

- Los géneros discursivos son el producto de las diferentes esferas de la actividad humana. Ahora bien, desde el punto de vista de su organización interna los géneros discursivos se definen por el predominio de algún tipo de textual: descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo, dialogal.

- Cuando la clasificación de los enunciados no es parte natural del aprendizaje del hablante, sino que se realiza a partir de herramientas teórico-metodológicas de la lingüística, lo que se proponen son tipos textuales. Los tipos textuales surgen de clasificaciones realizadas sistemáticamente, esto es, de tipologías textuales que pueden estar organizadas a partir de las distintas dimensiones discursivas, como la situación, la meta comunicativa, el contenido semántico o los recursos formales.

- Entre las clasificaciones surgidas de los distintos enfoques teóricos, la de Werlich (1975) ha sido considerada como una de las mejores y más fundamentadas (Isenberg 1987, en Ciapuscio, 1994). La propuesta de este autor se organiza en torno de un foco contextual. Werlich establece dos grandes grupos: textos de ficción y textos de no ficción. En cada uno de estos grupos, el autor distingue cinco prototipos ideales, que están estrechamente relacionados con las actividades cognitivas llevadas a cabo por los seres humanos. Así, el autor sostiene que: (a) la percepción del espacio, sus ocurrencias y cambios dan lugar a la base textual descriptiva; (b) La percepción del tiempo, sus ocurrencias y cambios constituyen la base narrativa; (c) La comprensión de conceptos

-

generales y de conceptos particulares a través del análisis o síntesis da forma a la base expositiva; (d) El razonamiento, entendido como creación de relaciones de similitud, contraste o transformación entre conceptos, forma la base argumentativa; (e) Por último, la planificación de acciones futuras compone la base instructiva o directiva (Ciapuscio, 1994; Hurtado Albir, 2011).

- Otra clasificación destacada y ampliamente difundida es la de Adam (1992) de base funcional. Este autor retoma el concepto de foco contextual de Werlich (1975) pero cambia la base de la tipología partiendo de las funciones del discurso (acertar, convencer, ordenar, predecir, cuestionar, etc.). Adam presenta una propuesta de cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y dialógico e introduce la noción de secuencias prototípicas para justificar la dificultad de determinar la presencia de un tipo textual.

- Si bien es cierto que “un mismo tipo textual puede aparecer en distintas clases de texto, y una misma clase de texto puede hacer uso de distintos tipos textuales” (Mayor Serrano, 2007: 126), la clasificación aceptada

- tradicionalmente (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo) constituye uno de los modos básicos de organizar el repertorio verbal que un hablante posee.

- La atención a los aspectos micro discursivos a partir de las secuencias textuales predominantes y desde un punto de vista contrastivo, puede sentar las bases para que su presentación obedezca a criterios lingüísticos sólidamente fundados.

- Las descripciones se realizan, por lo general, en enunciados de estado actualizados en tiempos verbales que resaltan el aspecto durativo de las acciones, como el presente o el imperfecto. La descripción consiste, básicamente, en una estructura unimembre con una forma verbal (haber-ser- estar-parecer y otros verbos que indican estado) en un tiempo durativo y con un adverbio de lugar. Las descripciones, además, son espacios fértiles para la aparición de todas las formas de adjetivación (Bassols y Torrent, 1997).

- En la narración los rasgos lingüísticos más frecuentes son: (a) los verbos de actino, (b) la articulación de tiempos pasados, (c) los conectores: temporales, causales y consecutivos, (d) los organizadores discursivos o conectores de orden, (e) las marcas morfosintácticas, que en algunos casos indican la perspectiva desde la que se relata, (f) los defectivos, (g) la progresión temática, que suele combinar el tipo lineal con el tipo constante. Todos estos elementos dan coherencia y cohesión a la trama narrativa (Klein, 2007).

La secuencia expositiva “se elige para expresiones textuales sobre la descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante” (Ciapuscio, 1994: 79). El tiempo verbal propio de esta secuencia es el presente, pero también pueden aparecer distintos tiempos pasados en forma de anécdotas, declaraciones, etc. que apoyan la explicación. Se utilizan, también, adjetivos y adverbios para precisar el objeto que se pretende explicar. Las relaciones lógicas entre los enunciados de la explicación se establecen mediante conectores causales, ilativos, finales, adversativos, condicionales y concesivos. Entre las operaciones más frecuentes en este tipo textual se encuentran la ejemplificación y la comparación (Bassols y Torrent, 1997).

- Por último, en la argumentación, generalmente, predominan los verbos relacionados con la causalidad y la consecuencia (causar, hacer, originar, generar, producir, determinar, etc.). Los tiempos verbales varían según la naturaleza de los hechos: se utiliza el pasado para todo aquello hecho y terminado y el presente para todo lo universal. Para estructurar sus proposiciones, las argumentaciones hacen uso de: a) marcas de orden que introducen párrafos, b) nexos que expresan causa o consecuencia, c) sinonimia, d) antítesis, e) paralelismos, entre otros varios elementos del lenguaje (Bassols y Torrent, 1997).

- Entonces, el establecimiento de criterios claros de selección textual, basados en el texto como un todo complejo en el que lo formal, esto es, el nivel “micro”, se encuentra estrechamente ligado a los aspectos mayores o “macro” puede contribuir a sentar las bases para diseñar materiales destinados a informar la práctica pedagógica en lo que respecta a la enseñanza de las gramáticas en contraste en cursos de idiomas con fines específicos. De hecho, la relación de mutuo condicionamiento que existe entre estos dos planos es la garantía de que los recursos formales que se hallan en los géneros relevantes para la formación disciplinar de nuestros estudiantes serán precisamente aquellos en los que deberemos focalizar como docentes (Kuguel, 2015).

Consideraciones Finales

Para finalizar, recalamos la necesidad de contar con conocimientos actualizados de gramática inglesa, gramática española y los contrastes entre estas lenguas, a fin de que la práctica de la enseñanza se refuerce con los avances de la reflexión teórica y de los estudios descriptivos. Creemos firmemente que el diseño de materiales para los cursos de lenguas con fines específicos se debe

complementar con materiales de consulta que contengan datos relativos a las gramáticas en contraste, para contribuir a una mejora del nivel de competencia de los docentes de lectocomprensión en inglés.

Referencias bibliográficas

Adam, Jean Michael (1992): *Les texts: types et prototypes*, Paris, Nathan.

Bassols, Margarida y Torrent, Anna (1997): *Modelos Textuales*, Barcelona, Octaedro.

Bhatia, Vijay (1993): *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*, Londres, Longman.

Bhatia, Vijay (2004): *Worlds of Written Discourse*, Londres, Continuum.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa, Madrid.

Cassany, Daniel (2006): *Taller de Textos. Leer, Escribir y Comentar en el Aula*, Buenos Aires, Paidós.

Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos Textuales*, Buenos Aires, Eudeba.

Ciapuscio, Guiomar y Kuguel, Ines (2002): “Hacia una Tipología del Discurso Especializado: Aspectos Teóricos y Aplicados” en Garda Palacios y Fuentes Moran (Eds.): *Texto, Terminología y Traducción*, Salamanca, Ediciones Almar.

Collins Cobuild (2005): *English Grammar* Harper Collins.

Di Tulio, Angela (2010): *Manual de Gramática del español*, Buenos Aires, Waldhuter Editores.

Gomez Calvillo, Natalia; Moyetta, Daniela y Negrelli, Fabián (2015, noviembre 12, 13, 14): “La Gramática en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera: la Práctica y la Teoría?” en XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Facultad de Lenguas, UNC.

Haegeman, Liliane y Gueron, Jacqueline (1999): *English Grammar. A generative perspective*, Oxford, Blackwell Publishers.

Huddleston, Rodney y Pullum, Geoffrey (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hurtado Albir, Amparo (2011): *Traducción y traductología*, Madrid, Ediciones Catedra.

Klein, Irene (2007): *La Narración*, Buenos Aires, Eudeba.

Kuguel, Ines (2011): “Lenguas en contraste: la gramática en los cursos instrumentales de lenguas”, en Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior “Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones”, Universidad Nacional de San Luis.

Kuguel, Ines (2015): “Inquietudes y certezas acerca del papel de la gramática en la enseñanza del inglés”, en XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Córdoba.

Kuguel, Ines (2015): “Los géneros, los tipos y las secuencias textuales como instrumentos para la enseñanza de ILE”, en Muse, C. (Ed.): *Lectura y Escritura: Continuidades, Lecturas y Reconstrucciones* (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO), *Lectura y Escritura: Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras*, Volumen 7, Universidad Nacional de Córdoba.

Lawley, Jim et al. (1999): *Gramática Contrastiva / Contrastive Grammar*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la UNED, Madrid.

Mayor-Serrano, Beatriz (2007): La importancia de la tipología textual pragmática para la formación de traductores médicos, *Panace@*, IX, 124137.

Parodi, Giovanni (2008): Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Werlich, Egon (1975): *Typologie der Texte*, Heidelberg, Quelle und Meyer.

Géneros discursivos y prácticas de literacidad en portugués: ¿qué quiere el alumno universitario?

LARRIEU, MARIANA

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

La realidad indica que en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) el uso de material académico en portugués se restringe a pocos docentes de la carrera de Urbanismo y Educación, por otro lado, es intenso el intercambio de docentes investigadores brasileños que visitan nuestra universidad, así como también los convenios con universidades del país vecino para que nuestros alumnos se capaciten ó la realización de encuentros académicos tanto aquí como en Brasil. Dentro de este contexto, se vuelve inevitable la necesidad de los alumnos de tener que comunicarse con expositores en la lengua extranjera, desarrollar la comprensión auditiva, producir e-mails para solicitar información, etc. (KUGUEL I., OLAVARRIAGA, M. 2013:138) En este contexto ¿Cómo elaborar un material didáctico que contemple esta realidad? ¿Cuáles son los eventos de literacidad significativos para que un alumno desarrolle en apenas 2 niveles? ¿Qué géneros y esferas deberían ser privilegiados en un contexto universitario?, ¿Qué opinan los alumnos al respecto?

El punto de partida para responder a estas cuestiones surge del proyecto de investigación “El libro didáctico de lenguas extranjeras: múltiples miradas”. En esta oportunidad presento resultados parciales de una encuesta realizada a alumnos de portugués 1 como materia curricular de la UNGS. Los resultados obtenidos pretenden contribuir para alcanzar 2 de los objetivos generales propuestos por dicho proyecto:

Construir un marco teórico que contribuya a la reflexión sobre diferentes aspectos que involucren el desarrollo de materiales de enseñanza;

Sentar bases para la elaboración de libros didácticos para los espacios curriculares de portugués en la UNGS

De la misma manera, una de las hipótesis que guía el proyecto es la que dice que el éxito de las actividades y tareas propuestas por el libro didáctico guarda relación con el propósito social.

Así, partiendo del principio de que la elección de un género constituye el instrumento de mediación de toda estrategia de enseñanza y que debe responder a una situación definida por un cierto número de parámetros tales como finalidad,

destinador, contenido y lugar social (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004), el objetivo específico del presente trabajo estriba en identificar las prácticas de literacidad que quieren aprender y aprehender los alumnos respecto a la lengua extranjera y confrontarlo con lo que se espera del ámbito académico. Tomando como marco teórico Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (op.cit), Rojo (2008, 2009) e Marcuschi (2007, 2008) se analizarán los resultados de la encuesta aplicada en los cursos de portugués. Los mismos serán analizados bajo la luz de los conceptos de literacidad presentado por Rojo (2009) como el conjunto de prácticas sociales ligadas a la lectura y escritura en un contexto social (ROJO 2009:96 apud Soares, 1998:72); género discursivo, entre otros.

Palabras clave: géneros discursivos / portugués lengua extranjera / nivel superior

Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos.
~ Daniel Cassany

Introducción

La sociedad espera que un profesional cuente con la posibilidad de escribir al respecto de su propio saber, sobre su actividad y que al mismo tiempo sea reflexivo sobre la misma. Que un alumno, por ejemplo, formado en Comunicación pueda manejar de forma satisfactoria los géneros que le son propios a su esfera de actividad, que pueda redactar una noticia, un informe, enviar un e-mail para comunicarse con sus pares, jefes, entrevistados etc.

A estas prácticas que involucran a la lectura y a la escritura se las llama prácticas y eventos de literacidad. Según Soares (1998:72 apud ROJO 2009:96) la “Literacidad no es pura y simplemente un conjunto de habilidades individuales; es el conjunto de prácticas sociales ligadas a la lectura y a la escritura en que los individuos se involucran en su contexto social”. Hacer listas de compras, escribir un email a un amigo o familiar, retirar dinero de un cajero electrónico, leer un manual de un celular nuevo, pagar cuentas por medio del home banking, leer un prospecto etc., son todas prácticas de literacidad.

El concepto de literacidad en portugués no incluye el concepto de alfabetización como sucede en inglés con *literacy*. En portugués la alfabetización es entendida como un tipo de literacidad que se ocupa del proceso de adquisición del código alfabético y numérico en términos de competencia individual para alcanzar el éxito en la escuela. En este sentido, otros tipos de literacidad serían la familia, la iglesia, la universidad, etc.

Es en su paso por la universidad que el alumno aprende las prácticas de literacidad de lectura y escritura académicas. Son las prácticas socioculturales que llevan adelante los estudiantes a partir de tareas o actividades contextualizadas dentro de una institución académica, en este caso, la universidad, y con un propósito comunicativo claro. La universidad es una de las tantas esferas de circulación de discursos. Estas prácticas de literacidad académica se realizan a través de géneros discursivos y tipos de textos académicos-profesionales con los cuales el alumno se relaciona a lo largo de su vida universitaria. Como dice Bakhtin, la sociedad elabora tipos relativamente estables de géneros discursivos: “En cada campo existen y son empleados géneros que corresponden a las condiciones específicas de dado campo; y a esos géneros les corresponden determinados estilos” (BAKHTIN, 1992:66). El ámbito universitario es uno de los tantos campos de circulación de géneros.

Así, el alumno a lo largo de su experiencia universitaria entra en contacto con otras prácticas de literacidad y con otros géneros diferentes a los que estuvo en contacto en su paso por la escuela primaria, secundaria, en una experiencia de trabajo, en su casa, en su cotidiano como vecino, como amigo, empleado, jefe etc. Aquí, aprende a hacer resúmenes; a leer consignas de exámenes; realiza trabajos prácticos con otros colegas; lee, consulta, pregunta e indaga en textos expositivos-argumentativos; hace una tesis, un parcial entre muchos otros.

Cuando se trata de la enseñanza de portugués como lengua extranjera (LE) en el nivel superior, la pregunta que surge es ¿Qué prácticas de literacidad desarrollar?

La realidad indica que en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) el uso de bibliografía académica en lengua portuguesa se restringe a pocos docentes de la carrera de Urbanismo y Educación, por otro lado, es intenso el intercambio de docentes investigadores brasileños que visitan nuestra universidad, así como también los convenios con universidades del país vecino para que nuestros alumnos se capaciten ó la realización de encuentros académicos tanto aquí como en Brasil. Dentro de este contexto, se vuelve

inevitable la necesidad de los alumnos de tener que comunicarse con expositores en la lengua extranjera, desarrollar la comprensión auditiva, producir e-mails para solicitar información, etc. (KUGUEL I., OLAVARRIAGA, M. 2013:138) En este contexto ¿Cómo elaborar un material didáctico que contemple esta realidad? ¿Cuáles son los eventos de literacidad significativos para que un alumno desarrolle en apenas 2 niveles? ¿Qué géneros y esferas deberían ser privilegiados en PLE (portugués lengua extranjera) en un contexto universitario?, ¿Qué opinan los alumnos al respecto?

El punto de partida para responder a estas cuestiones surge del proyecto de investigación *El libro didáctico de lenguas extranjeras: múltiples miradas*. En esta oportunidad presento resultados parciales de una encuesta realizada a alumnos de portugués 1 como materia curricular de la UNGS. Los resultados obtenidos pretenden contribuir para alcanzar 2 de los objetivos generales propuestos por dicho proyecto:

1. Construir un marco teórico que contribuya a la reflexión sobre diferentes aspectos que involucren el desarrollo de materiales de enseñanza;
2. Sentar bases para la elaboración de libros didácticos para los espacios curriculares de portugués en la UNGS

De la misma manera, una de las hipótesis que guía el proyecto es la que dice que el éxito de las actividades y tareas propuestas por el libro didáctico guarda relación con el propósito social.

Si la vida social contemporánea requiere que las personas desarrollen habilidades comunicativas para interactuar con el mundo, esta realidad no escapa a las necesidades de los alumnos de la UNGS. En esta concepción interaccionista socio-discursiva el alumno debería ser visto como un sujeto que actúa lingüísticamente, hablando o escribiendo, en una situación definida por una finalidad, en un lugar social y con destinatarios específicos. La concepción bakhtiana pretende entender la lengua como discurso encuadrado en un contexto socio histórico por tratarse de un fenómeno social, cultural, histórico, cognitivo que presenta variaciones a lo largo del tiempo y de acuerdo a los hablantes. En otras palabras, la idea de que la comunicación verbal se realiza por medio de algún género.

Sobre la encuesta

Portugués I es el primer nivel de un total de 2 que ofrece la universidad para los alumnos del Profesorado en Lengua y Literatura, Licenciatura en Comunicación, Administración Pública, Licenciatura en Urbanismo e Ingeniería industrial. Por tratarse de una disciplina transversal a esas carreras, los cursos son heterogéneos y con intereses variados. Por este motivo el material didáctico debería contener un doble desafío, por un lado reflejar tal heterogeneidad de alumnos y por el otro ser atractivo para todos.

Para la elaboración de la encuesta sobre necesidades e intereses de los alumnos con respecto a la LE se tuvo en cuenta una propuesta de análisis presentada por Rojo (2009: 53). La misma fue aplicada a 30 alumnos que habían terminado el nivel 1. Debían marcar con una X lo que considerasen como las principales necesidades y finalidades que le gustaría poder producir en LE al finalizar el curso de portugués 2. También debían consignar la habilidad a desarrollar (leer, escuchar, hablar, escribir) y la carrera a la que pertenecían. Para la selección de los géneros y eventos de literacidad se tuvieron en cuenta las esferas de actividad que surgen del contexto académico en el que se enseña la lengua y previendo algunas necesidades fuera de dicho ámbito como el laboral. Había espacio para completar con alguna otra propuesta.

Resultados

De los 30 alumnos 16 pertenecían a la carrera de Licenciatura en Comunicación, 7 al profesorado de Lengua y Literatura, 5 a Administración Pública y 2 a Estudios Políticos. No se registraron alumnos de Ingeniería industrial ni Urbanismo. Todos se encontraban cursando entre el 2 y 3 año de la carrera lo que indica una cierta experiencia con los géneros y eventos de literacidad académicos.

Se evidencia una tendencia a seleccionar los géneros y eventos de literacidad conforme la carrera: por ejemplo, los alumnos de la Licenciatura en Comunicación son los que demostraron tener interés en manejar mayor cantidad de géneros en PLE. Desde todos los relacionados a redes sociales (blog, twitter, whatsapp) hasta géneros tales como editorial, relato histórico, CV, cuento etc. Los

alumnos de Lengua y Literatura en todos aquellos géneros relacionados a la literatura (cuento, crónica, novela, etc.) en lo que atañe más a la comprensión lectora y no tanto a la escritura.

Los intereses en común que surgieron fueron aquellos respecto a géneros relacionados al ambiente laboral en general como: armar un CV, entrevista de trabajo, e-mail y todo lo referido a redes sociales (redactar e interpretar). Lo raro fue el interés presentado por algunos en géneros tales como tutoriales y manuales de instrucción.

Conclusiones

Respondiendo a los interrogantes que guiaron este trabajo y a la luz de los resultados, se desprenden dos cuestiones bien claras. Si bien nuestros alumnos cuando llegan a Portugués presentan cierta experiencia de contacto con géneros y eventos de literacidad propios del ámbito universitario, presentan poca o nula experiencia de la esfera laboral. Son pocos los alumnos que tienen un trabajo formal, en menor medida informal y en mayor medida los que nunca trabajaron. No están familiarizados con géneros tales como CV, entrevista de trabajo, carta de presentación y e-mail (entendido este último como herramienta de trabajo). Y esto fue lo que se evidenció en las respuestas. Con respecto a este punto, esta necesidad e interés manifiesto unánimemente en las respuestas van más allá de la lengua extranjera ya que no existe una materia en sus respectivas carreras que les “enseñe” cómo elaborarlos, la realidad indica que no lo saben hacer en español.

Por otro lado, una cuestión que no es menor es el aspecto cultural. Si bien hay géneros y eventos de literacidad que saben o reconocen en lengua materna, en la lengua extranjera tienen otro sentido, valor, carga, especificidad. Es el caso de, por ejemplo, la crónica o la novela que es diferente en ambas lenguas. O simplemente cuestiones que deberían ser relevantes y que tienen que ver con concepciones de tiempo, usos de determinados tiempos verbales en detrimento de otros, las formas de la negación o las de afirmación, los registros formales-informales privilegiados en otras situaciones diferentes a lo que sería en español, los saludos y las despedidas por nombrar algunos. Una lengua representa una

cultura, lo que somos, vivimos y producimos en los espacios físicos y simbólicos, encarna el modo de vivir e interpretar el mundo por eso es indispensable transmitir eso al trabajar en la lengua extranjera. El alumno debe comprender la lengua en sus diferentes contextos de uso y su relación con el español.

La elección de un género, como dicen Schneuwly y Dolz, (2010), constituye el instrumento de mediación de toda estrategia de enseñanza. Así, los mismos deberían responder a una situación definida, (en este caso el universitario), por un cierto número de parámetros tales como finalidad (salida laboral, actividad académica), contenidos y lugar social. Privilegiar los géneros y eventos que tengan sentido para el alumno y que pueda reproducirlo dentro y fuera del espacio de clase tales como e-mails, abstracts, capítulos de libros, conferencias, discursos, seminarios, debates, etc. Desarrollar la producción oral, diálogos con propósitos comunicativos verosímiles, contextualizados a fin de que se tengan en cuenta el interlocutor y la relación que pudiera existir entre los participantes de la conversación, la pulidez, la formalidad o informalidad de la comunicación, etc. y poner el foco en los aspectos gramaticales y lexicales durante la producción oral. Pensar actividades que preparen al alumno para el género que va a escuchar y así poner en práctica sus conocimientos previos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. L; Scaramucci, M. V. R; Stradiotti, M. L., (2009) “Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas” in: Dias, R., Cristovao, V. L. (Org.), *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas* (P: 265-266). Campinas, SP, Mercado de Letras.

Dell`Isola, R. (2009) “Gêneros textuais em livros didáticos em português língua estrangeira: O que falta?” In: Dias, R., Cristovao, V. L. (Org.), *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas* (P: 99-119). Campinas, SP, Mercado de Letras.

Dolz, & Schneuwly. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Kuguel I., Olavarriaga, M., (2013) “Comprensión oral y producción en la enseñanza de portugués en el nivel universitario” en Muslip, Eduardo e Isis Costa Mc.Elroy (coord.) *Passo de Guanxuma. Ficciones argentinas sobre Brasil-Ficciones brasileñas sobre Argentina*, (p. 135-142) Bs. As. Editorial de Universidad Nacional de General Sarmiento.

Larrieu, M. (2015) *Os gêneros e os domínios discursivos em livros didáticos de PLE: um caso*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional y IV Internacional de Profesores de Portugués de la República Argentina desarrollado en 2015 en la Universidad Autónoma de Entre Ríos con sede en Paraná.

Larrieu, M., Olavarriaga, G. (2015) Estrategia de secuencia didáctica con base en la noción de géneros discursivos, Revista Puertas Abiertas, n° 11, de la Escuela de Lenguas en el sitio web de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata P-1-4, ISSN 1853-614X

Marcuschi, L. & Dionísio, A. P. (2007). *Fala e escrita*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez.

Rojo, R. Et. Al. (2008). *Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos* em II Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. PUC- Rio.

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola.

Contextualización: Un Recurso Motivador En El Diseño De Materiales

LEZCANO, ALEJANDRO NICOLÁS, PRADO, ANDREA PAULA Y SANJURJO, MARIANA

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 88 'Paulo Freire', Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

Este trabajo se origina a partir de la evaluación de la implementación del taller de construcción de unidades didácticas en 'Espacio de la Práctica Docente' del Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Formación Docente N°88 'Paulo Freire' de la Provincia de Buenos Aires. Los resultados evidenciaron la necesidad de realizar ajustes en el plan de trabajo con el fin de lograr la valoración de la contextualización en las secuencias didácticas diseñadas como componente esencial y por ende, facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera. El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, en su marco general destaca la importancia del contexto para interactuar con otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo. Por su parte, Vigotsky considera la escuela como fuente de crecimiento del ser humano si en ella se desafía a los estudiantes a un esfuerzo de comprensión y de actuación a través de la introducción de contenidos contextualizados con sentido y orientados a la zona de desarrollo próximo. Además, enfatiza que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad del aprehendiente en su relación con el mundo circundante. Para ello, sólo si las situaciones de aprendizaje resultan significativas para el alumno, generarán una disposición positiva hacia el aprendizaje; son los contextos cercanos a la experiencia cotidiana los que despiertan ese interés y activan esquemas de conocimiento previo a los que se integrará la nueva información (Rumelhart, 1981). Como recurso pedagógico, la educación contextualizada es la que motiva las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo: los contenidos de las escuelas deben hacer referencia a los asuntos del medio para así comprender la realidad (Giroux, 2003).

La nueva propuesta conserva los marcos teóricos vigentes en la normativa de la Provincia de Buenos Aires, que incluyen la planificación por proyecto o una tarea de integración que requiere la selección de un tópico de interés para el grupo destino y el diseño de tareas intermedias coherentes con el trabajo final, contextualizadas de manera pertinente. Las producciones, a partir de la implementación de este taller de

construcción de unidades didácticas, darán cuenta de la efectividad de la contextualización como recurso motivador para el aprendizaje.

Palabras clave: contextualización / aprendizaje significativo / enfoque por tareas

1. Contextualización de unidades didácticas. ¿Por qué?

La presente propuesta surge a partir de los resultados obtenidos de la aplicación de un Taller de Construcción de Unidades Didácticas en el 'Espacio de la Práctica Docente III y IV' del Profesorado de Inglés del ISFDyT N°88 'Paulo Freire' de la Provincia de Buenos Aires. La evaluación del taller evidenció la necesidad de realizar ajustes ante las dificultades observadas en los estudiantes para la contextualización de sus prácticas docentes, que sirviera a la vez como elemento motivador y que cumpliera con la necesidad de acercar al alumno destinatario a una realidad cercana o conocida, que le permitiera activar sus esquemas previos, los que facilitan la apropiación de los nuevos contenidos. Estos ajustes se realizaron bajo las dos líneas teóricas adoptadas por la cátedra; en primer lugar, la concepción del taller como el espacio para la construcción del conocimiento a partir del aprendizaje cooperativo y colaborativo y por otro lado, la planificación por Unidad Didáctica con una tarea final de integración, la que requiere de la selección de un tópico de interés para el grupo destino y el diseño de tareas derivadas del mismo que faciliten la consecución del acto comunicativo que el proyecto final implica.

2. ¿Qué se entiende por contextualización?

Según la Real Academia Española, el término contextualizar implica 'situar algo en un determinado contexto', comprendiendo éste no sólo en su carácter de 'entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados', sino también como el '... físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho'. Bajo esta concepción, y siguiendo a Rioseco y Romero (1997), la contextualización promueve la autenticidad de la tarea, fundados en la premisa de '... que si se enseñara en el contexto del mundo real, el aprendizaje sería significativo'.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes (2016) sostiene que ‘El contexto de aprendizaje es una de las variables que, según los estudios, inciden sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua’, a la vez que distingue los contextos de aprendizaje escolarizados (también llamados institucionales o formales) de los contextos naturales. Los primeros se incluyen dentro de los factores ambientales o sociales inmediatos del aula, de la institución en la cual ésta se inserta, y del contexto socio histórico en el que se lleva a cabo el aprendizaje; los segundos comprenden interacciones con hablantes nativos. Sin embargo éstos no deben entenderse como departamentos estancos, con características privativas de acuerdo con su naturaleza, en donde predomine el aprendizaje explícito y la atención a la forma o la adquisición implícita de la gramática, ya que esta distinción se desfigura en función de que un mismo sujeto puede participar en ambos ámbitos con metas precisas y a la vez semejantes. Así también el aula puede constituir un espacio de interacción social, en la que se simulen situaciones que excedan el ámbito institucional.

En relación con la normativa, el Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) sustenta la incorporación de la lengua extranjera inglés en los planes de estudio ‘... con la intención de promover nuevos aprendizajes, de hacer comprensibles las configuraciones discursivas de las nuevas tecnologías y posibilitar la producción creativa a través de internet y chat’ reflejando la necesidad imperiosa de que la escuela contribuya el contexto social que la incluye. Así también, de manera complementaria, se establece que las clases de la lengua foránea deben incluir prácticas discursivas típicas de los medios tecnológicos circundantes, con el fin de facilitar el acceso al conocimiento que circula en dichos entornos. Es así que el Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo (2008) incluye contextos que le dan sentido a las tareas, prácticas del lenguaje y exponentes lingüísticos del área curricular, las que en realidad se generan a partir de ellos. Estos contextos permiten diferentes desarrollos temáticos con los cuales los alumnos se encuentran familiarizados ya que las situaciones propuestas forman parte de sus experiencias dentro y fuera de la institución escolar, posibilitando la escucha, el habla, la lectura y la escritura en lengua extranjera en el aula. De este modo, los contextos deben permitir que se recurra a conocimientos previos y propiciar el establecimiento de relaciones entre contenidos promoviendo el aprendizaje significativo.

3. La contextualización en teorías lingüísticas, sociales, didácticas y pedagógicas.

D. Ausubel (1968), concibe que todo nuevo conocimiento se convierte en significativo cuando la nueva información está ligada a aquella que el sujeto ya posee. De este modo, el bagaje de conocimientos previos determina que las nuevas adquisiciones sean inherentes a cada individuo, ya que a través de reajustes y reconstrucciones, ambos se modifican y reestructuran de manera particular y única en cada aprendiente. Es así como este tipo de aprendizaje demanda un procesamiento mental intenso, que implica procesos de relación, juicio crítico, reordenamiento, reformulación, ampliación o diferenciación entre ambos tipos de conocimiento. Resulta necesario entonces que la nueva información se incorpore a la estructura mental para que se considere adquirida y así pase a formar parte de la memoria comprensiva. Como consecuencia, este enfoque demanda modelos de enseñanza que promuevan la participación activa de los aprendientes, dentro de los cuáles puede considerarse el aprendizaje por descubrimiento, también llamado heurístico.

Mientras Ausubel sostiene que la enseñanza expositiva o el aprendizaje por recepción resulta el más adecuado para el desarrollo del aprendizaje significativo, J. Bruner (1960, 1966) discurre que los estudiantes deben aprender mediante la exploración motivada por la curiosidad y guiados por un docente que suministre el material adecuado y estimule la inquietud en ellos, incentivando la observación, la comparación y el análisis. Tanto este material como la orientación del maestro/profesor constituyen lo que el mismo autor ha dado en llamar 'andamiaje'.

Esta mediación se origina en la teoría del aprendizaje desarrollada por L. S. Vigotsky, en la que considera dos niveles de desarrollo, el actual – llamado zona de desarrollo real, conformado por aquellos conocimientos que el sujeto posee, así como las actividades que puede realizar por sí solo, sin necesidad de la guía o ayuda de otros – y el potencial – la zona de desarrollo próximo, que comprende '... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz' (Vigotsky, 1988). Sin embargo, estudios recientes acerca de interacciones en el aula han demostrado que el puede concretarse entre pares con un grado similar de conocimientos, lo que dado

origen al término ‘andamiaje colectivo’. Afirmando entonces que el aprendizaje debe concebirse como una construcción colectiva, éste se torna más eficaz en función al trabajo con otro y se construye mediante la interacción social. De hecho, las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las experiencias en las que participan desde el momento en que nacen.

En relación con la didáctica, una de las corrientes que ha considerado la supremacía del contexto en términos de promover el aprendizaje significativo en el escolarizado ha sido el enfoque comunicativo basado en tareas. Esta propuesta se centra en ‘... explotar en el aula el potencial de interacción social (característica más relevante de los contextos naturales)...’ (Centro Virtual Cervantes, 2016). Si bien sus raíces datan de principios del siglo XX, su impacto se ha producido a fines del mismo y principios del siguiente. Su organización se centra, como su nombre lo indica, en ‘tareas’, entendidas como una actividad o secuencia de ellas con el propósito de alcanzar un objetivo previamente establecido.

En lo que respecta a las lenguas extranjeras, existe un largo recorrido en la definición del mencionado concepto. M. Long (1985) entiende por tarea a ‘...todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa’. Por su parte, D. Nunan circunscribe su definición al aula, como escenario habitual de la interacción entre profesor y estudiantes, considerando la lengua como herramienta necesaria para llevar a cabo las tareas propuestas por Long: ‘Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma’ (Nunan, 1989). Un año después, C. Candlin introduce dos conceptos que considera esenciales para la consecución de tareas en el área de lengua: el conocimiento previo lingüístico y extralingüístico, y la ‘actividad interdependiente, social y generadora de problemas’ que los estudiantes irán resolviendo, la ‘que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos’. (Candlin, 1990). A modo de síntesis, R. Ellis (2003) considera que la tarea como instrumento de aprendizaje es un plan de trabajo que atiende principalmente al significado, que demanda cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua reflejando procesos de comunicación del mundo real, que haga uso de los recursos lingüísticos disponibles, y que tenga una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

Desde el punto de vista pedagógico, es H. Giroux (2003) quien destaca que los contenidos de las escuelas deben hacer referencia a los asuntos del medio para

así comprender la realidad. Así se sostiene que una educación contextualizada es la que utiliza el entorno como recurso pedagógico y que lleva al conocimiento más allá de las paredes del aula. En este marco de la pedagogía crítica, los procesos de enseñanza descontextualizados no promueven el pensamiento crítico acerca de la realidad social del entorno, sino que, en algunas ocasiones, pretenden entablar algunos vínculos que resultan en meros esfuerzos inconexos que no alcanzan a la reflexión ni a la toma de decisiones. Por lo tanto, si la escuela debe educar para la vida en la comunidad, ésta debe formar parte de la vida institucional en términos de contenidos a tratar dentro del aula, que propicien la solución de problemas cotidianos, y que permitan la relación entre las situaciones escolares y las de la vida cotidiana.

4. Descripción de la experiencia.

Sobre la base de este marco referencia, en el ‘Taller de Construcción de Unidades Didácticas’ se diseñaron y llevaron a cabo clases totalmente contextualizadas en base a diversos temas, a partir de los cuales se les solicitó a los estudiantes su propia producción de unidades de trabajo que siguieran dicho enfoque. Para ello, debieron mantener constante comunicación con los docentes de todas las áreas del curso asignado, con el propósito de poder decidir en base a qué contenido desarrollarían sus unidades. Así, los exponentes lingüísticos y lexicales quedaron insertos en una misma contextualización con las prácticas del lenguaje controladas y libres enmarcadas en un solo portador de texto. Presentaremos a continuación tres propuestas que ejemplifican los resultados obtenidos.

La primera, destinada al nivel secundario, fue diseñada por los docentes del taller e implementada durante el mismo a modo de muestra. Se utilizó un folleto del Museo de Ciencias Naturales de Irlanda en el que se publicita una exhibición de la civilización egipcia, que contenía un texto introductorio descriptivo acerca de la mencionada cultura, un audio original sobre el proceso de momificación – extraído de un video disponible online (<https://www.youtube.com/watch?v=-MQ5dL9cQXo>) – y otro texto, derivado del audio, para ser completado con instancias de uso de la voz pasiva – que constituía el contenido a enseñar. A modo de cierre, se incluyó una tarea comunicativa, de descripción del proceso de construcción de las pirámides para lo que se propone una investigación a pequeña escala para poder concretarla.

En la segunda, destinada al nivel primario, la docente a cargo del grupo destino solicitó que se recuperara el tema de los Derechos del Niño mientras que la docente de inglés indicó que enseñara el grado comparativo de adjetivos de una sola sílaba y animales. Para responder a ambos requerimientos, se usaron *animales infantiles*, y recurriendo a un folleto que UNICEF había publicado en una lengua originaria y en español, y que los niños habían leído en Ciencias Sociales cuando se trató el tema, se recreó el mismo en inglés, focalizándose en el derecho a *no ser explotados laboralmente*. El argumento del cuento acerca de *Dumbo, el elefante*, se centraba en las obligaciones que le impone el dueño del circo – saltar desde lo alto, al igual que otros animales – , situación a la que reacciona con miedo por ser ‘más pesado’ o ‘más bajito’, entre otras, siendo su mamá la que intercede y quién lo protege del abuso. Frente a esta contextualización clara y precisa, que utilizaba como punto de partida el conocimiento previo de los destinatarios, los mismos comprendieron inmediatamente el mensaje de la historia y fueron capaces de continuarla y recrearla con otros personajes, como les fue solicitado en la tarea final.

La tercera tuvo como destinatarios a los aspirantes al ingreso al Profesorado de Inglés de la institución, asistentes al Curso de Formación Básica. Es en este curso en el que los cursantes del Espacio de la Práctica Docente IV ejecutan una unidad didáctica diseñada en torno a los contenidos estipulados en el programa del mismo. En este caso, la contextualización se llevó a cabo utilizando el sitio web de la institución educativa. La secuencia didáctica se abordó a partir de una breve biografía escrita en inglés acerca del pedagogo Paulo Freire – nombre que lleva el instituto – para concluir con un último párrafo en el que se hace especial referencia a sus aportes a la educación, enfatizando en el hecho de que hoy en día varias instituciones educativas llevan su nombre de pila como estandarte. De allí, devino naturalmente la relación que los aspirantes establecieron entre el educador y la institución. El texto de la página web diseñada por los practicantes se encuentra dividido en cuatro secciones, en cuyos textos se incluyeron diferentes tiempos verbales de la voz pasiva. A partir ellos y luego de diferentes actividades, se esperaba que los aspirantes se familiarizaran y apropiaran tanto de los contenidos funcionales, gramaticales y lingüísticos en cuestión, como de los lexicales, conceptuales y nocionales que resultan serían esenciales para su vida académica. Para concluir, los estudiantes escribieron un texto breve en la lengua meta acerca de la Universidad de La Matanza, tarea comunicativa para la que se les proveyó previamente de datos reales acerca de la institución.

5. Conclusión

Gracias a nuestra experiencia, hemos comprobado que cuando los estudiantes se encuentran con contenidos que les resultan familiares tanto en el aspecto temático como en el discursivo, el aprendizaje resulta inherentemente significativo y aquellas actitudes de resistencia que suelen apreciarse respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, se ven altamente reducidas. De hecho, en todos los casos se logró el objetivo planteado al momento de planificar: que los estudiantes se comuniquen y se acerquen a la lengua meta no sólo a partir de sus conocimientos lingüísticos previos, sino a partir de su mundo circundante, acerca de lo que conocen fuera del ámbito institucional.

Referencias bibliográficas

Ausubel, David P. (1968): "Educational Psychology: A Cognitive View", New York and Toronto, Holt, Rinehart and Winston.

Candlin, Christopher N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12154>

Contexto de Aprendizaje. (2016): en *Centro Virtual Cervantes*, recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contextoaprendizaje.htm

Dirección General de Cultura y Educación. (2007): "Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires", recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

——— (2008): "Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo", Vol I., La Plata, Dirección de Producción de Contenidos.

Ellis, Rod. (2003): "Task-based Language Learning and Teaching", Oxford, Oxford University Press.

Enfoque por Tareas. (2016), en *Centro Virtual Cervantes*, recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Estaire, Sheila y Zanón, Javier (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12154>

Giroux, Henry. (2003): "Educated Hope, Critical Pedagogy, and the Politics of Neoliberalism", in Lesley Burgess and Nicholas Addison (eds.): *Issues in Art Design and Teaching*, London, Routledge Falmer.

Bruner, Jerome S. (1960): "The Process of Education", Boston, Harvard University Press.

——— (1966): "Toward a Theory of Instruction", Cambridge, Massachusetts, Belkapp Press.

Long, Michael H. (1985): "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", in K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.): *Modeling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

Nunan, David. (1989): Nunan, D. (1989): "Designing Tasks for the Communicative Classroom", Cambridge, Cambridge University Press.

Rioseco G., Marilú y Romero, Ricardo. (1997): "La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo", en *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo: Actas*, Burgos, España, 15-19 de septiembre, 1997, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12305>

Vigotsky, Lev S. (1988): "Thought and Language", Boston, The Massachusetts Institute of Technology Press.

La lectura de géneros disciplinares en la universidad

MAGNO, CRISTINA

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

Esta comunicación pretende dar a conocer los lineamientos generales y el grado de avance de un proyecto de investigación iniciado en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en 2015. Dicho proyecto intenta establecer criterios para la selección y secuenciación de textos que conduzcan al desarrollo de materiales didácticos vinculados a la enseñanza de la lectocomprensión en inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario.

Se intentará fundamentar, a través de una perspectiva de corte teórico-metodológico, cuáles son los criterios que nos permitan lograr una selección apropiada, atractiva y significativa, además de una progresión conveniente de textos auténticos para el trabajo áulico y así, contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: géneros discursivos / lectocomprensión / trabajo interdisciplinario

1. El aprendizaje de ILE en la universidad

Ya es sabido que el idioma inglés es una herramienta necesaria para tener acceso a la información más reciente y actualizada en el ámbito estudiantil, laboral, profesional y científico. En este sentido, en la Argentina, los distintos niveles educativos incorporan en su oferta formativa, en distintas modalidades y cantidades, espacios curriculares de Inglés como lengua extranjera para proveer a los aprendientes de los conocimientos necesarios para desenvolverse de manera eficaz en distintas circunstancias.

La mayoría de las universidades han optado por el enfoque de la lectocomprensión para la enseñanza del inglés ligada a propósitos específicos o académicos con un fin instrumental y formativo: que los estudiantes accedan a bibliografía actualizada de su área disciplinar publicada en lengua extranjera.

Por su parte, en la UNGS existen dos modalidades: Inglés con propósitos específicos (IPE) e Inglés Lectocomprensión (ILC). La primera pensada para las Ingenierías, la Licenciatura en Administración de Empresas y el Profesorado en Economía. En esta asignatura se trabaja con las cuatro macrohabilidades (hablar, escribir, leer y escuchar) y está más enfocada a completar el perfil del futuro profesional y promover su inserción laboral. La asignatura ILC, por su parte, está destinada a un conjunto de 19 carreras muy diversas entre sí que conviven en el aula de inglés en la que se toma como unidad de trabajo, y por consiguiente de análisis, al texto concebido como objeto semántico enlazado por mecanismos cohesivos.

De acuerdo con la modalidad pautada en nuestras clases, a los estudiantes se les solicita desde un comienzo que lean textos auténticos que tienen una complejidad lingüística superior a la que pueden manejar y de los cuales no son los destinatarios naturales. El lector-aprendiente de LE no es el lector “previsto”, no figura dentro del grupo de destinatarios potenciales que tiene en mente un autor. Si bien el lector-aprendiente seguramente es, en menor o mayor medida, competente en la lectura en L1, tiene que realizar un esfuerzo para comprender textos genuinos escritos en LE que, a menudo, sólo entenderá parcialmente. Además, en general, este lector no elige qué leer sino que los textos son propuestos por el/la docente quien va guiando la lectura y garantizando la comprensión.

Se promueve que el estudiante planifique la lectura y acepte el desafío de la comprensión del texto como una forma de resolver un problema que, a diferencia de un simple ejercicio, puede tener más de una solución.

Además de las estrategias, otro recurso facilitador está dado por la gramática para enfrentar los problemas de índole lingüística porque permite, desde un enfoque contrastivo de las lenguas, llevar a la reflexión constante al estudiante-lector con una proficiencia limitada en LE, sobre todo en lo que concierne a los rasgos específicos de la LE que presentan una mayor variación con su L1.

2. Fundamentación de la propuesta

Debido al crecimiento exponencial que viene teniendo nuestra universidad en los últimos años a raíz de varios factores, entre ellos la creación de nuevas carreras, nos resulta factible y ventajoso establecer dentro de la oferta de ILC una subdivisión a partir de la cual las carreras se vinculen con uno de los dos grandes

bloques de disciplinas afines: Tecnologías y Ciencias Básicas por un lado, y Ciencias Sociales y Humanas por otro. Esta demarcación nos permitiría abordar una lectura más específica y especializada, no sólo en lo relativo a la temática sino también en lo que respecta a la selección de géneros pertinentes para ese ámbito del saber.

En este sentido, sería propicio considerar, además de las nociones de secuencias dominantes, tipos textuales y géneros discursivos, el concepto de familia de géneros (Martin y Rose 2002), en relación a formas genéricas que se desarrollan en determinadas áreas de la praxis y tienen en cuenta tanto la organización textual o esquema formal, como la estructura interna vinculada a la base lingüística.

Para fundamentar los criterios de secuenciación textual se tendrán en cuenta, por un lado, cuestiones inherentes al sujeto del aprendizaje en lo que refiere a aspectos ligados a la progresión en la adquisición de los distintos tipos textuales en lengua materna (L1) y su correlación con el desarrollo de la interlengua en lengua extranjera (LE) así como la demanda cognitiva que requiere cada organización textual (Werlich 1975). En lo que respecta al texto en tanto elemento complejo se considerarán distintos niveles de análisis: a) el plano semántico que incluye el tópico o tema textual, el despliegue temático y las secuencias dominantes; b) el nivel funcional global de los textos; c) la dimensión situacional, que involucra las condiciones de producción, los roles de destinador-destinatario y el contexto sociocultural en los que se enmarcan dichas producciones. Finalmente, en vinculación con estos aspectos “macro”, las cuestiones formales o microtextuales (d) que son de especial interés para el desarrollo de la competencia desde una perspectiva contrastiva entre la L1 y la LE.

Se trabajará a partir de la noción de género según la concibe Bajtin (1999a), y teniendo en cuenta las propuestas de análisis de géneros ligadas la enseñanza de inglés con fines específicos (Swales 2004, Bhatia 2004), los aportes de la Lingüística Sistémica Funcional (Hasan 1989, Eggins & Martin 2000, 2003) y de la Lingüística textual (Brinker 1988, Heinemann & Heinemann 2002) por ser vertientes que han realizado contribuciones muy significativas para su tipificación. Además, no se descarta la viabilidad de contemplar otras perspectivas teóricas que nutran el desarrollo del trabajo.

Estas precisiones contribuirán, desde el punto de vista del docente o desarrollador de material didáctico, a generar criterios más claros para la

selección de textos a partir de parámetros que respondan a principios teóricos y metodológicos que no dejen librada al azar la pertinencia de los recursos para el trabajo áulico.

Desde el punto de vista del estudiante lector, el hecho de explorar cuáles son los géneros más leídos en los trayectos académicos de las carreras y en los ámbitos profesionales relacionados, y de establecer la vinculación entre los mismos para delinear las características prototípicas y las convenciones propias de los textos que conforman el corpus, puede aportar herramientas que no sólo faciliten la lectura en LE sino que también promuevan la *alfabetización académica*. Dicho concepto refiere al proceso de enseñanza que intenta favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (Carlino 2013).

3. Hipótesis de trabajo y metodología

A partir de la recolección y el análisis de datos se intentará validar o refutar algunas hipótesis de trabajo relativas a criterios de progresión textual, destrezas y dificultades en la comprensión lectora y desarrollo de materiales didácticos tales como:

-El grado de dificultad creciente de los géneros está estrechamente ligado a la situación de producción de los mismos.

-Los géneros académicos suponen estructuras sintácticas y formas léxicas recurrentes que pueden ser analizadas, contrastadas con la L1 y que dicho análisis promueve una mejor comprensión.

Se propone como metodología de trabajo la búsqueda, análisis y discusión de bibliografía sobre los temas pertinentes para luego proceder a la recolección de datos para conformar los corpus textuales.

En vinculación con el relevamiento de los materiales, y según el procedimiento propuesto por Hyland (2006), se propone diseñar encuestas y mantener reuniones con los informantes expertos. Luego de la recopilación de textos representativos, se procederá a rotularlos, según su pertenencia genérica, y compararlos con corpus paralelos en español.

Posteriormente, los textos serán clasificados según el modelo multinivel (Ciapuscio y Kuguel 2002), en tanto su grado de especialidad que va desde el más especializado hasta el más divulgativo.

A partir del orden establecido, se procederá a la organización de los textos

teniendo en cuenta el modelo de secuencias dominantes (Adam, 1992) para reflexionar sobre la secuencia en la adquisición de tipos textuales en L1 y así fundamentar desde otra perspectiva la progresión textual.

Una vez establecida la secuenciación de los textos seleccionados que conformarán el corpus para la enseñanza del trayecto ILC, se procederá a la didactización de los mismos y al desarrollo de las explicaciones teóricas para los docentes.

4. Avances producidos en el cumplimiento de los objetivos del proyecto en 2015

Con el propósito de fomentar el trabajo interdisciplinario y la articulación con distintas áreas del saber y distintos niveles- medio-terciario-universitario- y en relación con los objetivos específicos vinculados a la relevancia de los géneros discursivos para la lectocomprensión y su secuenciación, todos los integrantes del proyecto hemos relevado información a lo largo de 2015. Este trabajo se ha llevado a cabo a partir de encuestas presenciales, semipresenciales y distintas modalidades de recolección de datos, a docentes y alumnos avanzados de la UNGS de las carreras ligadas a las Ciencias Sociales y Humanas que se dictan en nuestra universidad. Para tal fin, nos dividimos las carreras entre los integrantes del proyecto para trabajar de manera más operativa. De manera similar y con el mismo propósito, recogimos datos de estudiantes y docentes de *Inglés* y de otras asignaturas de las cinco escuelas secundarias públicas con las que articulamos en un proyecto vinculado a acciones con la comunidad y asociado a este trabajo.

En lo que refiere al objetivo de establecer una línea de trabajo interdisciplinaria con docentes de otras asignaturas, de la escuela secundaria de la UNGS y de otras escuelas secundarias de la zona para promover la acción de leer para aprender, desde este proyecto se trabajó 2015 en la revisión de los contenidos del plan de Estudio de la asignatura *Inglés* para el Ciclo Básico de la escuela secundaria UNGS y desarrollaron los contenidos para la Formación General y para el Bachillerato en Lenguas Extranjeras y la modalidad Técnica. Además, se diseñaron los contenidos de la asignatura *Taller de Lengua y Cultura* para el ciclo orientado en LE. La propuesta se condice con la perspectiva plurilingüe, intercultural que sostienen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) emanados del Consejo Federal de Educación para las Lenguas

extranjeras y apunta a un enfoque interdisciplinario con las demás asignaturas atendiendo al método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) que sugiere el Diseño Curricular de la provincia de Bs As.

En el mismo sentido, en un taller dictado en las II Jornadas de Adquisición y Enseñanza de segundas Lenguas, organizadas en el marco del presente proyecto y del proyecto “Enseñanza de Idiomas: un puente entre la escuela y la universidad” de Presupuesto participativo, cuyos principales destinatarios fueron docentes de escuela media, Magno y Scagnetti (2015) presentaron un enfoque centrado en la lectura concebida como proceso interactivo a partir de una concepción constructivista del aprendizaje con el propósito de propiciar instancias que permitan allanar la heterogeneidad áulica de la clase de LE. Se estableció una comparación entre las ventajas y desventajas del trabajo a partir de textos auténticos y adaptados y se propuso un ejercicio de desarrollo de explotación de textos según criterios de selección y gradación en relación a los saberes previos de los estudiantes, a los géneros abordados y a la relación entre destinador – destinatario que conlleva la producción de dichos textos. Además de profundizar la vinculación inter e intrainstitucional que impulsa este proyecto, dicho trabajo aporta evidencia a favor de la primera y segunda hipótesis según las cuales se postula que el grado de dificultad creciente de los géneros está estrechamente ligado a la situación de producción de los mismos y que una secuenciación y progresión adecuada de los géneros contribuirá a resolver dificultades de comprensión lectora.

En relación a los distintos objetivos generales y específicos del proyecto, los distintos integrantes desarrollamos trabajos y contribuciones que presentamos en diversos eventos académicos y que brevemente se resumen a continuación.

En lo que respecta a los objetivos generales de contribuir al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del enfoque de la lectocomprensión mediante la elaboración de propuestas didácticas que solucionen problemas particulares de los estudiantes de la UNGS y al de realizar aportes al estudio de la adquisición del lenguaje en L2 a partir de la transferencia de estrategias y conocimientos L1, en Magno (2015 a) se describen los pasos que se llevan a cabo en la clase de Inglés Lecto comprensión (ILCI) con el propósito de que los aprendientes con escaso conocimiento lingüístico de la lengua extranjera (LE) se aproximen a la lectura de un texto auténtico. Se profundiza en el estrecho vínculo que se establece entre comprensión, léxico y conocimiento del mundo. Para lograr el anclaje léxico, se postula la necesidad propender a la adquisición de

vocabulario de manera contextualizada, a partir de géneros significativos de temáticas conocidas y afines, lo que resulta algo diferente a la memorización de vocablos en forma de lista con equivalentes aparentemente unívocos.

Respecto del desarrollo de estrategias de planificación de la lectura y de resolución de problemas ligados a la comprensión de textos, Ferreri (2015a) explora un marco teórico que fundamente la hipótesis de que ante el déficit en la resolución de un problema durante el proceso de lectura, los estudiantes recurren a estrategias compensatorias que ayudan a superar fallas de comprensión.

Por su parte, Engemann y Gago (2015a) exploran las dificultades que los alumnos presentan para la adquisición de competencias lectoras. En un intento por subsanar las dificultades detalladas, las autoras plantean una propuesta metodológica para abordar el problema en su multidimensionalidad lingüística, lectora y sociocultural. Este trabajo se propone presentar el abordaje genérico de la noticia científica a partir de un texto ejemplar seleccionado para el trabajo en clase de estudiantes de ILC II.

En el mismo sentido, en Ferreri (2015b) se analizan las respuestas de alumnos universitarios a actividades de comprensión lectora y de las conclusiones se desprende la confirmación sobre la importancia de la identificación de la superestructura y su correlación con un género en particular (Ferreri, 2015 c).

Vinculado a los mismos objetivos generales, Scagnetti (2015a) presenta una propuesta para trabajar con las 4 macro habilidades en los cursos IPE a partir de textos auténticos y de géneros disciplinares a fines a las carreras del Instituto de Industrias que cursan los estudiantes desde el nivel inicial. Scagnetti (2015b) analiza la accesibilidad académica de los materiales didácticos y de las dos modalidades en que se dicta *Inglés* en la UNGS, ILC e IPE. Este trabajo se centra en el modelo social de la discapacidad que favorece una educación inclusiva.

En relación al objetivo general de realizar un aporte a la lingüística de corpus a partir de la delimitación de criterios de selección textual, en Magno (2015c) se propone una progresión textual para los cursos de ILC, tomando como eje las secuencias dominantes e incursionando en algunos géneros que resulta importante privilegiar en función del discurso académico, científico y técnico que presentan los textos de estudio y del ámbito profesional. La propuesta se fundamenta en la progresión de la adquisición de los distintos tipos textuales en L1 y su correlación con el desarrollo de la interlengua en LE, la demanda cognitiva que cada organización textual presenta, aspectos contrastivos entre la L1 y la LE y consideraciones relativas al conocimiento lingüístico de la lengua meta.

En vinculación con el objetivo específico de desarrollar propuestas pedagógicas a partir de las peculiaridades de los géneros, enriqueciendo las tipificaciones existentes con nuevos aportes que aludan a sus rasgos prototípicos, imbricaciones y aspectos contrastivos y de acuerdo al conocimiento del léxico que posibilita la comprensión de textos, Califa (2015) revisa las dificultades que presentan los compuestos sintéticos del tipo N-Ved y N-Ving para los hablantes de español, en especial teniendo en cuenta las similitudes y contrastes que exhiben con sus análogos del español. Sobre la base del análisis contrastivo y la teoría sobre la instrucción gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras, se postulan dos predicciones: i) los compuestos del tipo N-Ving, al manifestar afinidad con los compuestos del español, son de más fácil aprendizaje, y ii) la exposición con instrucción gramatical resulta más beneficiosa en términos de calidad y velocidad de aprendizaje que la exposición sin ese tipo de instrucción.

En relación al mismo objetivo, Engemann y Gago (2015b) examinan cómo las producciones de los estudiantes revelan una tendencia a realizar una traducción “palabra por palabra” de los textos. Este trabajo se propone demostrar que la enseñanza de la LE a partir de la estructura genérica logra subsanar las dificultades léxico-gramaticales que determinados géneros textuales. Se analizan las producciones de un grupo de estudiantes de nivel ILC II expuestos a la propuesta didáctica -grupo experimental- en una instancia de examen a partir de un texto de trama narrativa y se comparan los resultados con los obtenidos por un grupo control.

En relación con la propuesta de criterios para la selección, progresión y secuenciación de textos para la enseñanza de lectura en LE teniendo en cuenta aspectos de adquisición en L1 y L2, la demanda cognitiva que conlleva cada tipo textual, la complejidad léxica y sintáctica y su contexto de producción, en Krickeberg (2015) se plantea la transposición didáctica de los resultados obtenidos en trabajos anteriores que abordaron dificultades de la adquisición de español como lengua segunda, por parte de hablantes de portugués brasileño, de la preposición funcional *a* de objeto directo. Se considera, entonces, el alcance de una metodología diferenciada que tenga en cuenta la L1 de los alumnos (Rodríguez Alves Diniz, Stradiotti & Scaramucci, 2009), se propone una secuencia de actividades graduadas y se pregunta por los modos de acceso didáctico y su relación con las tipologías textuales y los géneros discursivos, a fin de hacer posible un tratamiento integral del fenómeno planteado.

Por su parte, en relación a los mismos objetivos y para aportar evidencias que convalidan la hipótesis sobre que los géneros académicos suponen estructuras sintácticas y formas léxicas recurrentes que pueden ser analizadas, contrastadas con la L1 y que dicho análisis promueve una mejor comprensión, Esquerré (2015) propone que el uso de la traducción, recurso tan controvertido en las clases de idiomas, ayudaría a transferir un concepto de L1 a L2 a través de modelos tales como el “jerárquico modificado” (Pavlenko, 2008) que plantean la existencia de un lexicón mental con conexiones entre L1 y L2 que dependen de la proficiencia del hablante.

También en relación con estos objetivos, en Magno (2015b) se presenta una propuesta didáctica para el abordaje de la escritura de un género de secuencia predominantemente descriptiva para estudiantes iniciales. Se parte de la lectura de un texto auténtico con el propósito de buscar información fáctica y de desmenuzar sus características prototípicas en relación a los distintos aspectos textuales y contextuales.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.** (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Bajtin, M.** (1999a). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI (10ª edición): (248-293).
- Bhatia, V.** (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sydney: Continuum.
- Brinker, K.** (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt
- Califa, M.** (2015). “La interpretación de compuestos sintéticos del inglés por parte de hispanohablantes y su enseñanza. Diseño experimental para examinar su alcance e implicancias”, ponencia presentada en las *II Jornadas de Adquisición y Enseñanza de Segundas Lenguas*, 22 y 23 de octubre de 2015, UNGS.
- Carlino, P.** (2013). Alfabetización académica diez años. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ciapuscio, G. & I. Kuguel** (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En García Palacios, J. & M. Fuentes Morán (Eds). *Texto, Terminología y Traducción*. Salamanca: Ediciones Almar.

Eggin, S. & J. Martín (2000). *Géneros y registros del discurso*. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335–371). Barcelona: Gedisa.

El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185–205.

Engemann, M. & C. Gago (2015a). Ponencia *Teoría de los géneros y adquisición de competencias lectoras de noticias de divulgación en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en II Jornadas de Adquisición del Lenguaje y Enseñanza de Segundas Lenguas. UNGS.

Engemann, M. & C. Gago (2015b). Ponencia “Aplicación de una pedagogía basada en géneros para la superación de dificultades de lectocomprensión de textos narrativos en inglés en la universidad” en Libro de Resúmenes de las *XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. UNC. Córdoba, 12, 13 y 14 de noviembre 2015.

Esquerré, A. (2015). “El uso de L1 en la formación de conceptos en L2”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de adquisición del lenguaje y enseñanza de Segundas lenguas*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 22 y 23 de octubre de 2015.

Ferreri, E. (2015a). “Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una lengua extranjera: un recorrido teórico hacia una implementación práctica”. VI Jornadas internacionales de Enseñanza de Inglés en Carreras de Ingeniería. UNSE – Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Ferreri, E. (2015b). “Estrategias compensatorias en la lectura de una lengua extranjera: resultados de una experiencia en el contexto universitario”. Ponencia presentada en las *XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel Superior – JELENS - UNC – Universidad Nacional de Córdoba*.

Ferreri, E. (2015c). “La superestructura como fuente de conocimiento para la comprensión de un texto en lengua extranjera”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de Segundas Lenguas*. UNGS – Universidad Nacional de General Sarmiento.

Hasan, R. (1989). *The Structure of a Text*. In Halliday, M. & R. Hasan, *Language, Context, and Text*. London: Oxford University Press.

Heinemann, M. & W. Heinemann (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.

Krickeberg, G. (2015). “La preposición de objeto directo en hablantes lusófonos de español: construcción de una propuesta didáctica”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de segundas lenguas del IDH* (UNGS), 22 y 23 de octubre de 2015.

Magno, C. (2015 a). “Del texto a la palabra y de la palabra al texto”, ponencia presentada en las *II Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de segundas lenguas*, Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, 22 y 23 de octubre de 2015.

Magno, C. (2015 b). “Inglés con propósitos específicos: Primera aproximación a la escritura”, **ponencia** presentada en las *XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior “Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración”*, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 12 al 14 de noviembre de 2015.

Magno, C. (2015c). “Propuesta de una progresión textual para la lectura en ILE”, en *Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras*, Volumen 7 en Muse, C. (ed) *Lectura y escritura: continuidades, lecturas y reconstrucciones* (Volúmenes digitales de la Cátedra UNESCO), Universidad Nacional de Córdoba, 155-164. Libro digital, PDF.

Magno, C. y A. Scagnetti (2015). “La lectura en lengua extranjera a partir de textos auténticos” taller dictado en las *II Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de segundas lenguas*, Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, 22 y 23 de octubre de 2015.

Pavlenko, A. (2008). “Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon”. En *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (2), 2008, 147–164 2008 Cambridge University Press.

Martin J. & D. Rose. (2002). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum. Martin, J. & D. Rose (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.

Rodrigues Alves Diniz, L., L. Mantovani Sradiotti, y M. Scaramucci (2009). “Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros”. En Dias, Reinildes & Lopes Cristovão, Vera Lúcia (orgs) *O Livro Didático de Língua Estrangeira. Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

Scagnetti, A. (2015a). “El desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de textos auténticos disciplinares”, ponencia presentada en las *II Jornadas de Adquisición del lenguaje y Enseñanza de segundas lenguas*. Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento. 22 y 23 de octubre de 2015.

Scagnetti, A. (2015b). “Hacia una accesibilidad académica en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, ponencia presentada en las XV *Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el nivel Superior. Lenguas y culturas: Desafío actuales de la diversidad y de la integración*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. 12 al 14 de noviembre de 2015.

Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and applications*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte* (tipología de Textos), Heidelberg, Quelle & Meyer. Extractado y traducido por G. Ciapuscio. (Capítulos 1 -3).

La Calidad Tecnopedagógica y el Material Didáctico en el Aula Virtual: Resultados de un Proyecto de Investigación

MASSA, AGUSTÍN, MORCHIO, MARÍA JOSÉ y SCHANDER, CLAUDIA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Hoy nos encontramos en una sociedad afectada por los cambios que producen las TIC, y la educación no es una excepción. A pesar del desarrollo experimentado por la tecnología, las TIC no están exentas de un cuestionamiento sobre su rol y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual genera en los docentes reacciones encontradas: están quienes creen que las TIC son la panacea que solucionan todas las falencias y carencias presentes en el sistema educativo. Por otro lado, se encuentran aquellos temerosos de que las TIC interfieran en la relación docentes-alumnos. Basados en nuestra experiencia en el uso de TIC y específicamente en el uso de las aulas virtuales, sostenemos que estos dispositivos se han convertido en una herramienta eficaz para crear y potenciar situaciones de aprendizaje. Sin embargo la sola presencia de estas herramientas no garantiza la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se torna indispensable la continua reflexión y evaluación de la calidad de dichos instrumentos. En esta presentación nos planteamos como objetivo compartir los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba entre las cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Lengua Castellana I, Gramática Inglesa I, Gramática Contrastiva y Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (Inglés). Dicho proyecto se llevó a cabo entre los años 2014 – 2015 y contó con la aprobación y el aval de la SECyT. El estudio tuvo como objetivos, entre otros: (i) definir las características generales de los materiales educativos multimedia; (ii) elaborar criterios consensuados de evaluación que contribuyan a mejorar la calidad de las aulas virtuales destinadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera; (iii) aplicar dichos criterios para detectar fortalezas y debilidades; (iv) diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a superar las debilidades que pudieran haberse detectado. El

presente trabajo abarca las conclusiones a las que se arribó y que afectan de manera directa a la asignatura Lengua Inglesa I. Esta asignatura es troncal y común a las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés.

Metodológicamente se siguieron indicadores de valoración expresados por Barberá (2008) y se diseñó un instrumento de valoración de indicadores de calidad que consistió en un cuestionario-encuesta.

Palabras clave: aula virtual / calidad tecnopedagógica / TIC

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, la evaluación como instrumento de política educativa cobra especial relevancia. En este marco normativo, la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia en lo que concierne a la calidad académica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel universitario se considera esencial y sólo alcanzable a través de la evaluación permanente de los logros, fortalezas y debilidades en el cumplimiento de los objetivos planteados.

El desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha permitido la implementación de dispositivos cada vez más avanzados en los espacios educativos formales. Si bien las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) atravesaron en los claustros un período de cuestionamiento sobre su rol e impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad han encontrado un lugar a través de las aulas virtuales, cuyo soporte tecnológico se sustenta mediante las plataformas educativas (Ken, 2003).

La Ley Nacional de Educación 26.206 (título VIII), le otorga al Ministerio de Educación la facultad de fijar políticas y opciones educativas sustentadas en el uso de tecnologías de la información, comunicación y medios masivos de comunicación. En el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba, y a través del Programa de Educación a Distancia (Proed), se han impulsado distintos cursos de capacitación para docentes en una amplia variedad de herramientas virtuales; asimismo, se ha facilitado el uso de plataformas educativas, tales como E-ducativa y *Moodle*.

En la Facultad de Lenguas de la UNC, dichas plataformas comenzaron a utilizarse hace aproximadamente seis años; es precisamente sobre este soporte tecnológico que se han desarrollado varios entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Sin embargo, creemos que la presencia de las TIC, por sí sola, no es garantía de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que no todos los tecnofactos (en este proyecto, las aulas virtuales) cumplen los requisitos de aprovechamiento pedagógico. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula a través de la incorporación y/o utilización de las aulas virtuales en su proceso para poder generar y contar con elementos de análisis claros que no solo evalúen la validez del trabajo que se hace, sino que contribuyan al desarrollo de dichas actividades. Así, el objetivo central de este proyecto es llevar a cabo un trabajo intercátedra que nos permita analizar las fortalezas y las debilidades de las aulas virtuales implementadas en esta institución en las Cátedras de *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Lengua Castellana I, Gramática Inglesa I, Gramática Contrastiva y Lectocomprensión en Lengua Extranjera (Inglés)*.

Objetivos

a. Generales

1. Evaluar el diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales de las aulas virtuales en las Cátedras de Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Lengua Castellana I, Gramática Inglesa I, Gramática Contrastiva y Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (Inglés).

2. Detectar fortalezas y debilidades de las aulas virtuales para optimizar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en procesos formativos presenciales.

b. Específicos

1. Definir las características generales de los materiales educativos multimedia (MEM) que mediatizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua.

2. Elaborar criterios de evaluación unificados que contribuyan a mejorar la calidad de las aulas virtuales implementadas en procesos formativos presenciales.

3. Aplicar los criterios de calidad consensuados para detectar las fortalezas y debilidades de las aulas virtuales existentes en las Cátedras objeto de estudio.

4. Diseñar estrategias pedagógicas que contribuyan a superar las debilidades que pudieran haberse detectado.

Metodología

A. Sujetos

a. Los docentes a cargo del dictado de las asignaturas objeto de esta investigación.

b. Profesores de otras Cátedras que utilicen aulas virtuales como soporte pedagógico en sus prácticas docentes habituales.

c. Expertos en el diseño de aulas virtuales.

d. Alumnos que cursen y/o hayan cursado las distintas asignaturas objeto de estudio y hayan utilizado sus respectivas aulas virtuales durante el ciclo lectivo 2014.

B. Materiales

Se analizarán específicamente los materiales diseñados para la implementación de las aulas virtuales de las Cátedras objeto de este estudio.

C. Instrumentos de recolección de datos

- Cuestionarios-encuestas para ser aplicados a los cuatro grupos de sujetos listados anteriormente. Este instrumento incluirá preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, para la obtención de información fáctica y de opinión.
- Entrevistas semiestructuradas para ser aplicados a cuatro grupos de sujetos listados anteriormente.

D.Método(s) de análisis y procedimientos

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizará como estrategia metodológica principal la metodología de *investigación evaluativa* definida por Suchman (1967) como *investigación aplicada* cuyo propósito es “determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado y cuyos resultados serán utilizados para tomar decisiones acerca del futuro del programa” (p. 28). Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo.

En consonancia con la metodología de la investigación educativa encuadraremos nuestro trabajo dentro del enfoque de la *investigación-acción: acción --- observación ---- reflexión ---- nueva acción*. En este proceso de autorevisión deberemos acumular el mayor número de evidencias y puntos de vista posibles. En este sentido, es menester utilizar diferentes fuentes y procedimientos de recogida de información, ya que las valoraciones realizadas por los distintos sujetos son elementos valiosos de contraste.

Una vez recogida la información, es necesario interpretarla y valorarla, lo cual obligará al profesorado a plantearse qué aspectos o dimensiones evaluadas serán objeto de modificación e innovación y le permitirá concretar las propuestas de mejora que considere pueden introducirse. En cuanto al modelo utilizado en este trabajo para evaluar la calidad de los materiales de las aulas virtuales en las Cátedras objeto de estudio, seguiremos a Barberá, Mauri & Onrubia (Coords.) (2009), quienes proponen y describen un modelo de evaluación del diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales de los dispositivos mencionados en un contexto de procesos formativos presenciales. Estos autores sugieren tener en cuenta los siguientes parámetros o indicadores para evaluar la calidad de los materiales de las aulas virtuales:

1. *Accesibilidad, facilidades de uso y fiabilidad.*
2. *Características multimedia del material.*

3. *Objetivos y contenidos.*
4. *Presentación, organización y secuenciación de los contenidos.*
5. *Tratamiento instruccional de los contenidos.*
6. *Usos del material en un proceso formativo presencial.*

Por otra parte, se tratará de un estudio mixto, pues se desarrollará un proceso en el cual los investigadores recolectarán, analizarán y vincularán datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema (Teddlie & Tashakkori, 2003; Gresmel, 2005; Mortens, 2005; Williams, Unravy & Grinnel, 2005, citados en Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2008).

Con el fin de superar las limitaciones que pueden desprenderse de la aplicación de un solo método de investigación, se realizará una triangulación intramétodo, ya que a partir del uso de distintos instrumentos de recolección de datos y del trabajo de campo realizado, vincularemos sobre el mismo objeto de estudio el cuantitativismo y el cualitativismo (Cortada de Kohan, Macbeth & López Alonso, 2008). Según Angulo Rasco (2000: 105), la triangulación con los sujetos es *imprescindible* porque se dirige de manera esencial hacia la credibilidad de la investigación.

Los cuestionarios-encuestas y entrevistas semiestructuradas nos permitirán recolectar información fidedigna de un gran número de sujetos. En el caso de los cuestionarios-encuestas, estos serán diseñados utilizando escalas de tipo *Lickert*. Estas escalas nos permitirán describir diversas posiciones que los respondentes deberán adoptar ante determinados aspectos y seleccionar una de varias respuestas posibles, las que implicarán un juicio ponderado.

Luego de que ambos instrumentos sean diseñados, se procederá a su validación mediante una prueba piloto. Una vez que se hayan suministrado ambos instrumentos de recolección de datos, se procederá a sistematizar, tabular, analizar e interpretar los resultados.

Lengua Inglesa I

La asignatura Lengua Inglesa I forma parte del primer año del plan de

estudios de las carreras de Profesorado de Lengua Inglesa, Traductorado Público de Inglés y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa. El objetivo de la asignatura es lograr que los alumnos desarrollen y practiquen de forma sistemática las cuatro habilidades básicas de la lengua inglesa (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) y que alcancen al finalizar el curso el nivel intermedio inferior, equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo del Consejo de Europa para lenguas modernas. Debido a la gran cantidad de alumnos, el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de Lengua Inglesa I es de gran utilidad para ayudarlos a reforzar lo aprendido en clase, obtener práctica extra y, paulatinamente, fomentar el aprendizaje autónomo. De hecho, el programa de la materia establece el uso del aula virtual para implementar la modalidad de aprendizaje mixto (blended learning) y así combinar y complementar la enseñanza presencial con el EVA para fomentar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de actualizar el EVA de *Lengua Inglesa I* y de diseñar nuevos recursos y actividades se siguieron las etapas del modelo de diseño ADDIE: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (Honebein & Sink, 2012). En una primera instancia se analizaron los recursos y actividades ya existentes en la plataforma virtual. Para ello se consideró el grado de participación de los alumnos en las distintas actividades, el puntaje obtenido (en caso de ser aplicable) y los comentarios sobre las actividades y necesidades que los alumnos hacían de forma espontánea en las clases presenciales. También se consideraron los aportes sobre las fortalezas y debilidades que los docentes hacían en las reuniones de cátedra. Para esta etapa de análisis también se adoptó la técnica de “diseño basado en el escenario” (scenario-based design) la cual consiste en describir y narrar las distintas formas en que diferentes usuarios utilizarían el EVA (Rosson & Carroll, 2002). Siguiendo esta técnica, se narraron las distintas formas en que dos prototipos distintos de alumnos de *Lengua Inglesa I* utilizarían el EVA. Esta descripción fue muy útil para determinar las carencias y desventajas del aula virtual existente y reformular los objetivos del EVA.

Tipos de actividades

El recurso moodle permitió trabajar con distintos tipos de actividades para el desarrollo de las habilidades de lectura, de escucha, de escritura, de habla y de vocabulario y uso de la lengua

Resultados

El análisis de las preguntas cerradas arroja la siguiente lectura: los alumnos destacan la sencillez de la navegación del aula virtual (75%), la sencilla organización visual (48%), la clara organización de los contenidos (72%), la inclusión de vínculos con otros sitios (83%), la existencia de materiales en formato multimedia (74%), la retroalimentación (65%), las instancias de autoevaluación (87%), la estimulación por parte del docente a la participación activa del alumnado (87%), la consolidación de las clases presenciales (82%), las actividades similares a las desarrolladas en clase (75%), la mejora en las habilidades de lectura (80%), de escritura (72%), y de escucha (72%), la utilidad para los exámenes (91%).

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Utilidad de los mock-tests	Vínculos que no funcionan
Posibilidad de repasar contenidos	Las actividades de escucha no tienen la misma dificultad que las presentadas en clase.
Complementa clases presenciales	Un poco complicado para quien no es tecnológico
Actividades que ayudan a mejorar el vocabulario y el uso de la lengua	Algunas actividades no son útiles, algunos gráficos son antiguos.
Posibilidad de repetir las actividades	Difícil volver a la página anterior
Utilidad de la sección “los mejores párrafos”, escritos por alumnos y sirven de modelo	Faltan videos relacionados con los contenidos.

Propuestas de mejora

En base al análisis de las encuestas administradas a los alumnos y de las opiniones y sugerencias de los distintos docentes de Lengua Inglesa I, para mejorar este EVA en el 2016 se debería:

✓ Actualizar constantemente el calendario en base a las actividades de las distintas comisiones

✓ Controlar que todos los enlaces estén actualizados y que funcionen correctamente

Diseñar actividades que enseñen de manera directa y explícita el uso de distintas estrategias de aprendizaje

Conclusión

El sistema educativo universitario requiere más y mejores niveles de educación y enseñanza, y a ello debe contribuir la evaluación educativa. Lograr la excelencia académica es nuestro compromiso fundamental. Para ello es necesario que los docentes nos formemos, asumamos nuevas formas de hacer y modifiquemos nuestra actitud y mentalidad respecto de la acción evaluadora que, como docentes de un sistema educativo, nos corresponde. Esto supone un planteamiento cada vez más sistemático y científico de todos los elementos implicados: profesores, alumnos, metodología, contextos, evaluación, entre otros.

Las tecnologías de la información y de la comunicación son herramientas que posibilitan un cambio en la modalidad de dictado de clases en un contexto de enseñanza, acortan distancias, permiten que el foco de estudio sea el discente, brindan instancias de trabajo colaborativo y de construcción de conocimiento colectiva y sortean las barreras espacio-temporales. Por otra parte, si bien resulta un hecho indiscutible que la incorporación de las aulas virtuales en nuestro contexto educativo ha producido cambios, por lo menos aparentes, se torna necesario determinar en qué medida estos dispositivos reúnen los requisitos mínimos indispensables para convertirse en herramientas de calidad.

Investigar las fortalezas y las debilidades de los entornos virtuales de enseñanza es solo el puntapié inicial para poder posteriormente implementar los cambios que sean necesarios con el objeto de mejorar dichos dispositivos. Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicancias relevantes para el mejoramiento de la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje de la cátedra.

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, F. (2000). “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo”. En *Volver a pensar la educación* (Vol. II) Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.

Barberá Gregori, E. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Impriméis.

Cortada de Kohan, N., G. Macbeth y A. López Alonso (2008). *Técnicas de investigación científica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Hernández Sampieri, E., C. Fernández, & P. Batista (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill.

Ken, B. (2003). *Teaching and Researching Computed-Assisted Language Learning*. Essex: Pearson Education Limited.

Moodle. (n.d.) <https://docs.moodle.org/30/en/Philosophy>.

Rosson, M. B. and J. M. Carrol. 2002. *Scenario-based design*. In: J. JACKO and A. SEARS, Eds. *The human-computer interaction handbook: fundamentals, evolving technologies and emerging applications*. USA: CRC Press.

Williams, M and R. Burden. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

El rol de las colocaciones en los libros de textos de inglés: práctica, revisión y evaluación

NATAL, MARCELA, SUÁREZ, PAULA CAROLINA Y TUERO, SUSANA

Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

En las últimas décadas, se ha reconocido la centralidad de la llamada “competencia colocacional” – la habilidad de combinar elementos léxicos de manera apropiada- para el aprendiz de una lengua extranjera (Nesselhauf, 2005; Howarth, 1996). La importancia de las colocaciones y el hecho de que aún los alumnos avanzados encuentran dificultades para emplearlas de manera apropiada (Howarth, 1996; Hill, 2000; Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2005, 2003) ha llevado a varios investigadores a señalar la necesidad de enseñar las colocaciones de manera planificada y de rever los métodos y materiales de enseñanza (Nesselhauf, 2005; Jiang, 2009; Handl, 2009; Komuro, 2009; Gouverneur, 2008). El presente estudio tuvo por objetivo evaluar la relación entre la práctica, revisión y evaluación de las colocaciones presentadas en dos libros de texto de inglés con fines generales de nivel intermedio y avanzado.

Palabras clave: libros de texto / colocaciones / práctica /revisión/ evaluación

Introducción

En las últimas décadas, se ha reconocido la centralidad de la llamada “competencia colocacional” – la habilidad de combinar elementos léxicos de manera apropiada- para el aprendiz de una lengua extranjera (Nesselhauf, 2005; Howarth, 1996). En primer lugar, esta competencia resulta esencial para la fluidez en la producción escrita y oral, puesto que la disponibilidad de una elevada cantidad de colocaciones reduce el esfuerzo de procesamiento necesario por parte del emisor y receptor (Nesselhauf, 2005; Howarth, 1996). Esta función es especialmente importante para los usuarios no-nativos ya que naturalmente

realizan un mayor trabajo cognitivo para la exitosa emisión y comprensión del mensaje (Towel, Hawkings y Nives, 1996). Por lo tanto, los aprendices de una segunda lengua, al no disponer de la llamada “automatización de las colocaciones” (Kjellmer, 1991), deben constantemente crear estructuras durante la producción lo que resulta en un discurso mucho menos espontáneo y natural comparado con el de hablantes nativos.

Como han sugerido diversos estudios, la competencia colocacional no se desarrolla a la par de la competencia léxica general (Bahns & Eldaw, 1993), de manera que, aún los alumnos avanzados encuentran dificultades para emplear las colocaciones apropiadas (Howarth, 1996; Hill, 2000; Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2005; Nesselhauf, 2003; Suárez & Tuero, 2009). A medida que los alumnos avanzan en la adquisición de una lengua tienden a creer que los vocablos se asocian únicamente de acuerdo a reglas semánticas o sintácticas o en expresiones fijas como proverbios y frases idiomáticas. Este desconocimiento de las restricciones convencionales en la combinación de palabras lleva a los alumnos a cometer errores colocacionales en su discurso.

Reconociendo el rol crucial que las colocaciones cumplen en el uso fluido y natural del inglés y el hecho de que aún los alumnos avanzados encuentran dificultades para emplearlas de manera apropiada (Howarth, 1996; Hill, 2000; Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2005, 2003), la mayoría de los investigadores coinciden en la necesidad de enseñar las colocaciones de manera planificada y rever los métodos y materiales de enseñanza (Nesselhauf, 2005; Jiang, 2009; Handl, 2009; Komuro, 2009). En su estudio sobre el uso de colocaciones verbo + sustantivo por parte de estudiantes alemanes de nivel avanzado de inglés, Nesselhauf señala que “el número de años de enseñanza áulica no tiene [una] influencia [proporcional] en el aprendizaje de las colocaciones y la manera en que se enseñan las colocaciones no promueve su adquisición” (2004: 238). Esta afirmación ha llevado a algunos investigadores (Gouverneur, 2008) a preguntarse si las dificultades que presentan las colocaciones pueden atribuirse no tanto a los métodos como a los materiales que se utilizan para la enseñanza.

Entre los materiales pedagógicos que dispone el profesor, los libros de textos son el recurso más utilizado en la clase de inglés como lengua extranjera y en muchos contextos, determinan los contenidos y la dinámica de las clases (Harwood, 2014). A pesar de que, en la última década, los libros de texto han comenzado a incluir las colocaciones como un aspecto fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa que requiere enseñanza explícita,

algunos autores sostienen que aún no reflejan la importancia de los resultados de investigaciones en el área de la adquisición de una segunda lengua (Biber et. al. 2004; Koprowski, 2005, Meunier y Gouverneur, 2007). Surge entonces la necesidad de evaluar los materiales que han sido publicados en estos últimos años para analizar el tratamiento de las colocaciones en los libros de texto considerando la presentación, la práctica, la revisión y la evaluación y así determinar si éstos hacen eco de los resultados de las últimas investigaciones y atienden a las necesidades de los alumnos resultando en materiales adecuados para la enseñanza de estas combinaciones.

Definición de colocaciones

A pesar de la diversidad de definiciones en torno a las colocaciones (Nesselhauf, 2005), se pueden identificar dos perspectivas en la literatura: la tradición fraseológica y la tradición estadística. Este estudio adoptó la perspectiva estadística, en la cual las colocaciones son consideradas como “unidades que consisten en palabras que concurren con una cierta distancia entre ellas” (Barfield & Gyllstad 2009:3). Jones & Sinclair (1974), los principales representantes de esta escuela, definen una colocación como “co-ocurrencia de palabras tal que ésta co-ocurre más frecuentemente que lo que indicarían sus frecuencias respectivas y la longitud del texto en que aparecen” (1974: 21). Siguiendo un enfoque estadístico para definir colocaciones, el estudio adoptó la perspectiva de que una colocación es la co-ocurrencia estadísticamente significativa de dos o tres elementos gramaticales o léxicos que se encuentran en una relación sintáctica y ocurren dentro de un rango de cuatro palabras a la izquierda o derecha.

Objetivos del Estudio

El objetivo de este estudio fue explorar la relación entre la práctica, revisión y evaluación de las colocaciones en dos libros de inglés con fines generales de nivel intermedio y avanzado y comparar estas relaciones entre los dos niveles. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Qué relaciones se

establecen entre la presentación, la práctica, la revisión y la evaluación en cada nivel? (2) ¿Qué diferencias y/o similitudes se registran entre el nivel intermedio y el nivel avanzado en torno a estas relaciones?

Metodología

Se identificaron todas las secciones especialmente destinadas al tratamiento del vocabulario. Se listaron todas las combinaciones en cada instancia de presentación, práctica, revisión y evaluación del vocabulario. Para identificar las colocaciones en el libro de texto analizado, el estudio se basó en la información obtenida de dos corpus en línea: el corpus de Inglés Americano Contemporáneo, 450 millones de palabras, 1990 –2015, (<http://corpus.byu.edu/coca>) y el Corpus Nacional Británico, 100 millones de palabras, 1980-1999, (<http://corpus.byu.edu/bnc>). Sólo aquellas combinaciones que tuvieran una medida de “información mutua” (en inglés, *Mutual Information*; MI) de 3 puntos o superior fueron consideradas colocaciones. Esta medida es utilizada para determinar qué tan fuertemente asociadas están dos palabras y qué tan probable es que co-ocurran (Sivanova y Schimtt, 2008). Puede tener valores desde alrededor de cero hasta aproximadamente 17 puntos; cuanto mayor sea la puntuación, más fuertemente asociadas están las palabras. Según Hunston (2002), una puntuación de MI de 3 o superior indica que la colocación está por encima del umbral significativo estadísticamente. Generalmente, la búsqueda de una colocación en un corpus se realiza dentro de un rango de 4 palabras a la izquierda y 4 palabras a la derecha del “nodo” o “palabra clave” ya que se considera que la mayoría de las colocaciones más frecuentes se encuentran dentro de ese espectro (Sinclair, J.; Daley, R. and Jones, S. 2004).

Metodología estadística

Para analizar si dos variables categóricas están o no asociadas se utilizó la prueba de χ^2 (Chi- cuadrado) de Pearson o la prueba exacta de Fischer, en ambos casos la hipótesis nula es la independencia de los atributos. Para medir el grado de asociación se consideró el coeficiente V de Cramer, el cual toma el valor 1 cuando existe asociación perfecta entre atributos (Perez, 2004). Se utilizó un nivel de riesgo del 5%.

Se consideraron las siguientes variables categóricas con dos niveles (Ausencia/Presencia): (1) Presentación: Las colocaciones se presentan de forma planificada. (2) Práctica de Reconocimiento: Las colocaciones se practican por medio de ejercicios de reconocimiento. (3) Práctica de Producción.: Las colocaciones se practican por medio de ejercicios de producción. (4) Revisión: Las colocaciones se revisan. Con 4 niveles (Tema A, Tema B, Tema A y B, Ausencia) se consideraron las siguientes variables: (5) Evaluación de Unidad: Las colocaciones se incluyen en la evaluación de la unidad. (6) Evaluación Parcial: Las colocaciones se incluyen en la Evaluación parcial. (7) Evaluación Final: Las colocaciones se presentan en la Evaluación final.

Resultados

Nivel Intermedio y Avanzado: Análisis de asociación entre la presentación, revisión, práctica y evaluación de las colocaciones.

En el nivel intermedio, como se puede observar en la Tabla 1, la presentación está asociada a la práctica de reconocimiento como a la revisión. La práctica de producción, la práctica de reconocimiento y la revisión están asociadas a la evaluación de unidad. Sin embargo, las evaluaciones finales y parciales no muestran asociación con ninguna de las etapas de enseñanza de las colocaciones. La evaluación de las colocaciones a largo plazo no parece tener un rol importante en el libro de texto intermedio.

Al analizar el grado de correlación entre las variables dependientes, se puede observar una asociación más fuerte entre la presentación y la práctica de reconocimiento (V de Cramer= 0.54) y entre la presentación y la revisión (V de Cramer= 0.34).

En el nivel avanzado (Tabla 1), existen menos relaciones estadísticamente significativas entre las etapas de enseñanza en comparación con el nivel intermedio. La presentación está asociada a la práctica de reconocimiento y la práctica de reconocimiento está asociada a la revisión. Al contrario de lo que sucede en el nivel intermedio, la evaluación de unidad está asociada únicamente a la revisión. En cuanto a las evaluaciones finales y parciales, se puede observar un tratamiento similar al del nivel intermedio: las evaluaciones finales y parciales no muestran asociación con ninguna de las etapas de enseñanza de las colocaciones.

La evaluación de las colocaciones a largo plazo no parece tener un rol importante en ninguno de los dos niveles. Al analizar el grado de correlación entre las variables dependientes, se puede observar que el grado de asociación es igual entre la presentación vs. práctica de reconocimiento y la revisión vs. evaluación de unidad.

Tabla 1: Análisis de asociación entre la presentación, revisión, práctica y evaluación de las colocaciones.

Variables	Nivel Intermedio		Nivel Avanzado	
	Valor p *	Decisión estadística (nivel de significación del 5%)	Valor p *	Decisión estadística (nivel de significación del 5%)
Presentación y Evaluación de Unidad	0.21	Independientes	0.7981	Independientes
Presentación y Práctica de Producción	0.49	Independientes	1	Independientes
Presentación y Evaluación Final	0.123	Independientes	0.91	Independientes
Presentación y Evaluación Parcial	0.75	Independientes	0.68	Independientes
Práctica de Producción y Evaluación Parcial	0.95	Independientes	1	Independientes
Práctica de Producción y Evaluación Final	0.82	Independientes	0.986	Independientes
Práctica de Reconocimiento y Evaluación Parcial	0.29	Independientes	1	Independientes

Práctica de Reconocimiento y Evaluación Final	0.47	Independientes	0.72 34	Independientes
Revisión y Evaluación Parcial	0.082	Independientes	1	Independientes
Revisión y Evaluación Final	0.16	Independientes	0.10 92	Independientes
Presentación y Práctica Reconocimiento	< 0.0001	Dependientes (V Cramer=0.54)	0.03 3	Dependientes (V Cramer=0.22)
Revisión y Presentación	< 0.0001	Dependientes (V Cramer=0.34)	0.11 75	Independientes
Práctica de Producción y Evaluación de Unidad	0.003	Dependientes (V Cramer=0.22)	0.92 79	Independientes
Práctica de Reconocimiento y Evaluación de Unidad	0.057	Dependientes (V Cramer=0.16)	0.96 15	Independientes
Revisión y Evaluación de Unidad	0.004	Dependientes (V Cramer=0.21)	0.00 5799	Dependientes (V Cramer=0.22)

*Valor p: corresponde a la prueba estadística de independencia

Conclusiones

Los resultados indican que existe una asociación entre la presentación y la práctica de reconocimiento y entre la revisión y la evaluación de unidad, las cuales se mantienen en ambos niveles. En el nivel intermedio, la práctica de producción y de reconocimiento se correlaciona con la evaluación de unidad pero esto no ocurre en el nivel avanzado. Se puede observar una cierta coherencia y sistematicidad en cuanto al tratamiento de las colocaciones dentro de cada unidad especialmente en el nivel intermedio. Sin embargo, en ninguno de los dos niveles, se registró asociación entre la presentación, práctica o revisión y las evaluaciones parciales y finales. Teniendo en cuenta la baja de colocaciones incluidas en estas evaluaciones, es posible explicar esta falta de correlación entre las distintas etapas de enseñanza y las instancias de evaluación intermedias y finales y concluir que la evaluación de las colocaciones a largo plazo es la instancia en el proceso de enseñanza aprendizaje menos considerada en el tratamiento de las colocaciones en estos dos libros.

Referencias bibliográficas

Bahns, J. y Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations?. *System*, 21 (1), 101–114.

Biber, D., Conrad, S. & V. Cortes (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics* 25(3), 371–405.

Gouverneur, C. (2008). The Phraseological Patterns of High Frequency Verbs in Advanced English for General Purposes: A Corpus-Driven Approach to EFL Textbook Analysis. In Meunier, F. & Granger, S. (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Handl, S. (2009). Towards collocational webs for presenting collocations in learners' dictionaries. In Barfield, Andy & Henrik Gyllstad (eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 69-85.

Harris, M. y Sikorzynska, A. (2012) *Choices Intermediate Students' Book*. Pearson.

Harwood, N. (2014). *English language teaching textbooks*. Basingstoke [u.a.]: Palgrave Macmillan.

Hill, J. (2000) Revising Priorities: From Grammatical Failure to Collocational Success. In Lewis, M. (Ed.), *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, LTP, Hove, pp. 70–87.

Howarth, P. (1996). *Phraseology in English Academic Writing. Some implications for language learning and dictionary making*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Jiang, J. (2009). Designing Pedagogic Materials to Improve Awareness and Productive Use of L2 Collocations. In Barfield, Andy & Henrik Gyllstad (eds.) (2009), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 99-114.

Komuro, Y. (2009). Japanese Learners' Collocation Dictionary Retrieval Performance. In Barfield, Andy & Henrik Gyllstad (eds.) (2009), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 86-99.

Koprowski, M. (2005). Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. *ELT Journal* 59 (4), 322–332.

Meunier, F. y C., Gouverneur (2007). The treatment of phraseology in ELT textbooks. In Hidalgo, E., L. Quereda & J. Santana (eds.) *Corpora in the foreign language classroom. Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language Corpora (TaLC 6)*. University of Granada, Spain, 4–7July, 2004, 119–139. Amsterdam: Rodopi.

Nesselhauf, N. (2003) The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching, *Applied Linguistics*, 24 (2):223-242.

Nesselhauf, N. (2005) *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia: John Benjamins Company.

Pawley, A. y Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelylike selection and nativelylike fluency. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.191-226). London: Longman.

Pérez, César (2004): *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos*. Pearson: Madrid.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. CUP, New York.

Relevamiento, selección y jerarquización de géneros textuales para la enseñanza del inglés con fines académicos

PICCHIO, ROMINA Y PLACCI, GRACIELA

Universidad Nacional de Río Cuarto, Republica Argentina

Resumen

Este trabajo describe un Proyecto de Innovación e Investigación en la Enseñanza de Grado que se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). El mismo intenta dar una respuesta a un problema de enseñanza que encontramos en las asignaturas curriculares de idioma inglés con fines académicos que se dictan en las distintas carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Estas asignaturas apuntan al desarrollo de la comprensión lectora, atendiendo a las necesidades de lectura en inglés de textos específicos de las diferentes disciplinas. Uno de los roles de los docentes en estas asignaturas es el diseño de materiales de enseñanza (manuales) en base a textos auténticos y específicos de las áreas de conocimiento (carreras) en las que estos cursos se insertan. En reuniones de docentes del área, al compartir experiencias acerca del diseño de materiales, observamos que los criterios de selección de textos para la lectura que tendemos a utilizar en este contexto podrían no ser consonantes con las características de los textos académicos que los estudiantes leen en las demás asignaturas, lo cual no contribuiría al desarrollo de la alfabetización académica de nuestros estudiantes. Para poner en marcha una propuesta innovadora y superadora creemos que es necesario estudiar marcos teóricos que provean las herramientas conceptuales y metodológicas para relevar, seleccionar y secuenciar los géneros textuales a incluir en nuestros materiales, según el área disciplinar y el nivel de conocimiento de la lengua que se quiere alcanzar. En este trabajo detallamos los objetivos del proyecto, una breve introducción a los marcos teóricos asociados a sus distintas etapas, y la metodología que se aplicará para relevar y analizar los datos. Finalmente, planteamos algunas consideraciones acerca del impacto que esperamos que el proyecto tenga en nuestra práctica docente.

Palabras clave: inglés con fines académicos, lectura, alfabetización académica, géneros

Introducción

El idioma inglés posee hoy en día el status de lengua internacional (Flowerdew, 1999, 2000; Mauranen, Pérez-Llantada y Swales, 2010; Seidlhofer, 2004), especialmente en el ámbito de la ciencia y la tecnología (Hyland, 2006; Wood, 2001). Esta posición ha motivado su enseñanza en diversos contextos académicos y profesionales, en cursos orientados a capacitar a los estudiantes en el uso de textos y habilidades específicas de distintas disciplinas (Dudley-Evans y St John, 1998; Hyland, 2006; Martínez, 2011). En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la mayoría de las carreras de grado incluyen cursos de Inglés con Fines Académicos (IFA) como asignaturas curriculares, las cuales tienen como objetivo principal el desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

Uno de los roles del docente en estos cursos es el diseño de materiales de enseñanza (manuales) en base a textos auténticos y específicos de las áreas de conocimiento (carreras) en las que estos cursos se insertan. La selección de los textos que se incluyen en los manuales de lectura representa un proceso fundamental en esta área de enseñanza. Sin embargo, en reuniones de docentes de inglés a cargo de estos cursos, hemos visto con preocupación la falta de criterios comunes que guíen este proceso, lo que crea inconsistencias en los resultados esperados del estudiante. También, esta falta de acuerdo suele generar dificultades en la articulación de contenidos entre asignaturas, especialmente en las carreras cuyo plan de estudios incluye más de un nivel de inglés con fines académicos. Más aún, algunos criterios de selección (longitud del texto, complejidad de estructuras lingüísticas presentes) podrían no ser consonantes con las características de los textos académicos que se leen en las demás asignaturas, lo cual no contribuiría al desarrollo de la alfabetización académica de nuestros estudiantes.

En el Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), UNRC, el dictado de diferentes idiomas como apoyo a la formación de grado en las carreras de la FCH y de las demás facultades de la universidad, ha sido, desde la creación de nuestra Universidad, una de las tareas centrales. En los últimos años, los docentes del área nos organizamos para trabajar de manera conjunta y sistemática para, entre otras actividades, discutir problemas relevantes a nuestras asignaturas, compartir conocimientos y concertar criterios comunes de enseñanza y evaluación, lo que ha recibido el apoyo institucional de la FCH.

En este marco institucional, los docentes de inglés en los cursos de IFA de la Facultad de Ciencias Humanas planificamos un proyecto pedagógico innovador, respondiendo a una convocatoria que la UNRC ofrece para propuestas para mejorar la enseñanza de grado. Nuestro proyecto³⁵ apunta a resolver la problemática descrita en el contexto de los cursos de IFA que se dictan como asignaturas curriculares en muchas de las carreras de la FCH. eEn primer lugar, abordamos el estudio de los marcos teóricos que proveen las herramientas conceptuales y metodológicas que nos permitan luego relevar, seleccionar y secuenciar los géneros textuales a incluir en nuestros materiales, según el área disciplinar y el nivel de conocimiento de la lengua que se quiere alcanzar en cada nivel. Estos procedimientos, el relevamiento de géneros y la categorización y jerarquización de los mismos a la luz de marcos teóricos pertinentes, nos permitirían establecer criterios más fundamentados para la selección de textos a incluir en los manuales que diseñamos para la enseñanza del inglés con fines académicos.

En este trabajo, particularmente, detallamos los objetivos del proyecto, una breve introducción a los marcos teóricos asociados a sus distintas etapas, y la metodología que se aplicará para relevar y analizar los datos. Finalmente, planteamos algunas consideraciones acerca del impacto que esperamos que el proyecto tenga en nuestra práctica docente.

Objetivos del proyecto

El objetivo central de nuestra propuesta es establecer criterios para la selección de textos a incluir en los materiales de enseñanza que se utilizan en los cursos de inglés con fines académicos de las carreras de grado de la FCH de la UNRC. Con este fin, nos planteamos, específicamente, a) revisar marcos teóricos relacionados con los conceptos de alfabetización académica, inglés con fines académicos y géneros en las disciplinas; b) relevar y categorizar los géneros textuales que los estudiantes de las diferentes carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas necesitan leer para participar de la cultura académica de sus disciplinas; y c) establecer criterios de selección de géneros y de secuenciación

³⁵ Proyecto PIIMEG: Relevamiento, selección y jerarquización de géneros textuales para la enseñanza del inglés con fines académicos en la Facultad de Ciencias Humanas. Aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica de la UNRC. Res. Rec. Nº 982/15. Directora: Romina Picchio; Co-directora: Graciela Placci.

textual, que proporcionen la base para la selección de los materiales de lectura usados en los cursos de inglés con fines académicos.

Algunas consideraciones teóricas

El proyecto que aquí se describe intentará hacer un aporte para facilitar la integración de los estudiantes de la FCH de la UNRC a la cultura académica, promoviendo prácticas de lectura que les permitan el acceso a los textos de sus disciplinas en idioma inglés. Para lograr este objetivo, creemos necesario acordar criterios apropiados de selección de textos que nos permitan enseñar a leer en inglés como lengua extranjera los géneros textuales que los estudiantes necesitan leer en las distintas carreras de grado de la FCH, y que estos criterios se vean reflejados en nuestros materiales de enseñanza. El marco teórico en el cual se sustenta este proyecto se compone de tres ejes principales: Alfabetización académica, Lenguas con propósitos específicos y Géneros textuales: descripción y categorización.

Para el primer eje teórico, vinculado con el concepto de alfabetización académica, tomamos los aportes recientes de expertos en lectura y escritura en la universidad e intentamos visualizar nuestra enseñanza de la lectura de textos en inglés como un aporte a los conocimientos que necesitan los estudiantes para acceder a los textos que se leen en la universidad, en las distintas disciplinas. Con un sentido constructivista, Pikpin Embón y Reynoso (2010) definen la alfabetización académica como el “proceso inacabado -e inacabable- de avanzar en el dominio del lenguaje escrito” (p. 21). Centrando sus reflexiones en el contexto de la formación universitaria, Carlino (2003, 2013) y Fernández y Carlino (2010) señalan las diferencias entre los textos que circulan en la escuela media y los que circulan en la universidad en cuanto a extensión, complejidad lingüística y retórica, especificidad y nivel de conocimientos previos que requieren. En consecuencia, estas especialistas creen en la necesidad de acompañar de manera continua a los estudiantes en el acceso a los textos que deben leer en sus carreras de grado. En este sentido, creemos que la enseñanza en nuestros cursos de IFA debería vincularse estrechamente con las prácticas de lectura necesarias y presentes en otras asignaturas de cada carrera, para “favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” y, de esta manera, que puedan “participar en prácticas discursivas contextualizadas” (Carlino, 2013, p. 370).

El segundo eje teórico se centra en reflexiones vinculadas al Inglés con Fines Académicos (IFA), que representa nuestro contexto de enseñanza y de desarrollo del proyecto. IFA, un área de la enseñanza del inglés que acompaña procesos de estudio e investigación, focaliza en las necesidades de los estudiantes que deben desempeñarse en ámbitos disciplinares específicos y diversos (Carkin, 2005; Charles, 2013; Hyland, 2006; Hamp-Lyons, 2011). En los últimos años, el IFA ha evolucionado, incorporando o redefiniendo nociones que se consideran esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área, tales como especificidad, géneros y comunidad discursiva (Hyland, 2006; Swales 1990, 2004; 2008, entre otros autores). El enfoque basado en géneros y, más recientemente, la consideración de aspectos sociales de la comunicación en la disciplinas han aportado nuevas ideas y posibilitado nuevas miradas a nuestros contextos áulicos específicos.

Los aportes de la teoría de género para la enseñanza de la lectura en inglés con fines académicos conforman el tercer eje teórico de nuestro proyecto. Los géneros son descriptos como eventos comunicativos que comparten propósitos claramente reconocidos por los miembros de la comunidad discursivas donde ocurren; estos propósitos constituyen la base de cada género y determinan su estructura discursiva, contenido y estilo (Swales, 1990). Asimismo, los géneros presentan información de maneras que responden a las normas, valores e ideologías inherentes a cada comunidad discursiva (Berkenkotter y Huckin, 1995). Esto significa que las maneras de razonar y procesar información están muy asociadas a las distintas áreas de conocimiento y se adquieren gradualmente para acceder y participar en cada comunidad discursiva (Parodi, 2010). En un enfoque basado en géneros, entonces, la enseñanza de la lectura en inglés se aborda teniendo en cuenta no sólo las temáticas específicas de las disciplinas sino también los géneros textuales más frecuentemente usados y sus rasgos lingüísticos y discursivos más distintivos.

Así pues, creemos que la articulación entre las clases de IFA y el contexto académico de la universidad permite a los profesores de inglés ayudar a los estudiantes a enriquecer el repertorio de saberes, competencias y estrategias que promuevan su alfabetización académica para transitar las materias de contenido a lo largo de toda la carrera de grado y apropiarse de los conceptos y metodologías de cada materia. El vínculo entre el contexto académico general de la universidad y el ámbito específico de las disciplinas también nos permite fomentar en los estudiantes la lectura y, particularmente, la lectura responsable y

crítica de los géneros que comunican conocimientos científico-tecnológicos. En síntesis, apuntamos a que además de adquirir los conocimientos propios de cada disciplina, los estudiantes se familiaricen con la cultura académica del ámbito universitario y, del mismo modo, con la alfabetización especializada propia de las prácticas lingüísticas y retóricas de cada disciplina.

Metodología

Para la realización de este proyecto se plantearon cuatro etapas, que se describen a continuación.

Etapa 1: Revisión de lineamientos teóricos y metodológicos asociados a tres ejes centrales: Alfabetización académica, Lenguas con propósitos específicos, y Géneros textuales: descripción y categorización. El objetivo de esta etapa es realizar reuniones con los docentes participantes en el proyecto para leer y discutir los aportes y teorías de distintos especialistas en el tema, que nos permitirá posicionarnos ante conceptos vinculados a la enseñanza de idiomas en contextos disciplinares. Nos interesa, en particular, revisar conceptos tales como ciencia, conocimiento, cultura académica, comunidad discursiva, el inglés como lengua internacional de la ciencia, lenguas con propósitos específicos, Inglés con Fines Específicos (IFE), Inglés con Fines Académicos (IFA), lectura con fines académicos, géneros, lenguas de especialidad y textos especializados. Este estudio teórico informará las etapas de recolección e interpretación de los datos de este proyecto.

Etapa 2: Relevamiento de géneros textuales que los estudiantes de las carreras de grado de la FCH leen en las asignaturas de sus carreras universitarias. Los datos provendrán, principalmente, del análisis de los programas de estudios de distintas asignaturas de carreras cuyo plan de estudios incluye un curso de IFA como asignatura curricular: Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Educación Física, Profesorado en Educación Física, Licenciatura en Historia, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Geografía, Profesorado en Geografía. Para la recolección de los datos, se obtendrá la bibliografía obligatoria de cada programa de estudio, y se transferirá esta información a una base de datos para su análisis.

Etapa 3: Identificación de los géneros textuales que forman parte de la cultura académica de los estudiantes de las carreras de grado mencionadas. Se analizarán los tipos de fuentes listadas en la bibliografía de cada programa de estudio. Para profundizar en el análisis de estos datos y aclarar dudas, se realizarán entrevistas con los coordinadores de las distintas carreras y docentes de las diferentes asignaturas.

Etapa 4: Establecimiento de criterios de selección y secuenciación textual. Se estudiarán instancias de los géneros más representativos a la luz de la teoría estudiada. A partir de este análisis, se elaborarán conclusiones que nos lleven a conocer las particularidades de los textos que se leen en las distintas disciplinas, su complejidad y su relación con la ciencia. Esto permitirá que los criterios de selección de los textos puedan establecerse de manera general, para las carreras de Ciencias Humanas, y de manera particular, para cada disciplina.

Impacto de los resultados

Esperamos que el proyecto que aquí se describe tenga un impacto en un aspecto esencial de la enseñanza del inglés en contextos académicos: el desarrollo de materiales de enseñanza. Este proyecto innovador se planificó para dar respuesta al problema de falta de criterios de selección de textos de lectura, y poder así acordar criterios sólidos y verdaderamente vinculados a las prácticas textuales de cada disciplina.

Creemos que la enseñanza de la lectura que proveemos en nuestros cursos de IFA debería estar asociada a las prácticas de lectura que nuestros estudiantes realizan en las demás asignaturas de sus carreras. Este abordaje implicaría poder lograr que nuestros cursos tengan una apropiada articulación con la formación académica del estudiante en el ámbito universitario, lo cual podría facilitarles su participación como miembros de una cultura disciplinar específica. De esta manera, ponemos en consideración, no solamente el acceso a textos especializados en inglés -sus características lingüísticas, su retórica, los valores y creencias propias de las disciplinas- sino también las necesidades de lectura en el contexto universitario y la alfabetización académica de los estudiantes que en él se insertan.

Esperamos que, a futuro, cada docente pueda profundizar estos resultados dentro de su asignatura. Esto probablemente requiera el análisis de más cantidad de textos vinculados a cada área de conocimiento y la consulta a más expertos

para conocer en más detalle las maneras de producción del conocimiento en cada disciplina y cómo esto impacta en los textos que en ellas se producen y leen. También pensamos que esta mirada crítica a nuestras prácticas en los cursos de IFA puede abrir más interrogantes y ayudarnos a repensar, desde el punto de vista teórico, otros aspectos de la enseñanza tales como la formulación de consignas de lectura y las formas de evaluación.

Referencias bibliográficas

Bhatia, V. (2008). Lenguas con propósitos específicos: perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*, 41(67), 157–176.

Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En C. Berkenkotter, y T. Huckin. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication. Cognition/ Culture/ Power*. Hillside: Lawrence Erlbaum Associates.

Carkin, S. (2005). English for academic purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluri/universidad*, 3(2), 2-9.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Charles, M. (2013). English for Academic Purposes. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *the Handbook of English for Specific Purposes, First Edition*. John Wiley & Sons.

Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.

Fernandez, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria. *Lectura y Vida*. Septiembre 2010, 7-19.

Flowerdew, J. (1999). Problems in Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 243-264.

Flowerdew, J. (2000). Discourse community, legitimate peripheral participation, and the nonnative-English-speaking scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150.

Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Nueva York: Routledge.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.

Martínez, I. (2011). Capitalizing on the advantages of the Latin American ESP situation: Using authentic and specific materials in EAP writing instruction. *Iberica*, 21, 31-48.

Mauranen, A., Pérez-Llantada, C., y Swales, J. (2010). Academic Englishes. A standardized knowledge? En A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes*. New York: Routledge.

Parodi, G. (2010). Rhetorical organization of textbooks. En G. Parodi (Ed.), *Academic and professional discourse genres in Spanish*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: CUP

Swales, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow: CUP

Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientists around the world. En Flowerdew, J. y Peacock, M. *Research Perspectives in English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.

El diseño de materiales para lectocomprensión: el desafío de la especificidad disciplinar en la clase de inglés técnico

SANTILLI, MÓNICA ALICIA Y TRAVERSO, MARÍA PILAR

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

El presente trabajo analiza el diseño del material de lectura comprensiva en inglés para la asignatura Inglés Técnico en las carreras de Ingeniería Agronómica, Informática y Mecánica e Industrial, y en las Licenciaturas en Genética, Sistemas, Alimentos y Diseño que se dictan en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se realiza un análisis de las características particulares y el perfil de los alumnos en tanto lectores de lengua extranjera (LE) en el ámbito universitario. Nos encontramos con un público heterogéneo en cuanto a su experiencia como lectores de textos universitarios tanto en LE como en lengua materna ya que se encuentran cursando diferentes etapas de las carreras antes mencionadas. La heterogeneidad se extiende también al campo disciplinar ya que son alumnos que cursan diferentes especialidades. A esto se suma la disparidad en los conocimientos de LE de los alumnos, oscilando la mayoría entre nivel elemental y preintermedio (A1/A2 del MCER). En cuanto al perfil, nos encontramos frente a un público de alumnos lectores a los que, en el caso de algunas especialidades, se les plantea la necesidad de leer en LE casi desde el inicio de la carrera, lo que les implica sortear básicamente dos obstáculos principales: el conocimiento básico, y en algunos casos nulo, de LE y los saberes limitados en lo que refiere a su especialidad, lo cual compromete la construcción del sentido de los textos. En segundo lugar, abordaremos la selección de textos, entendida como un proceso clave previo al diseño de las actividades de comprensión puesto que tiene también características que le son propias. Al tratarse de textos con contenidos temáticos pertinentes a cada especialidad, incluyen vocabulario específico y también una lógica discursiva particular. Además, son textos que se presentan fuera de su contexto original para ser introducidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, entendiendo la lectocomprensión como una competencia que propicia la construcción del sentido del texto y también como medio para la apropiación de conocimientos disciplinares, evaluaremos el diseño de las actividades pensadas desde un enfoque interactivo (lector-texto-autor) que promueve la

transformación del alumno en lector experto que recurre a sus conocimientos previos a través de inferencias, predicciones, formulación y confirmación de hipótesis, entre otras estrategias.

Palabras clave: lectocomprensión, inglés técnico, materiales, actividades

Introducción

La mayor parte de las carreras que conforman la oferta académica de la UNNOBA incluyen inglés en sus planes de estudio. Se considera que la inclusión de una lengua extranjera en los planes de estudio permite comenzar a integrar la dimensión internacional en la actividad de grado. En un mundo interconectado, los universitarios que no dominan una lengua extranjera no pueden insertarse plenamente en la comunidad científica ni en el mundo profesional.

La asignatura Inglés Técnico tiene como meta ser un espacio en el que los estudiantes universitarios puedan desarrollar la competencia de lectura comprensiva en el idioma inglés, para poder acceder a los diferentes medios de difusión de la ciencia y la tecnología. El objetivo principal es permitir a los estudiantes realizar una lectura autónoma de la bibliografía de su disciplina.

La determinación de abordar una única competencia lingüística permite evitar disparidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés sin renunciar a la especificidad propia de cada carrera.

Partiendo de esta premisa, hemos realizado una selección minuciosa de material de lectura auténtico, secuenciado según distintos parámetros que detallaremos a continuación, ya partir del cual diseñamos actividades para introducir a los alumnos a diferentes técnicas de lectura que faciliten su trayecto universitario ya que las estrategias que adquieren resultan aplicables a la lectura en general, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Consideramos que la orientación de lectura comprensiva que hemos establecido para la asignatura Inglés Técnico facilita también la articulación entre el grado y el posgrado donde se requieren conocimientos de idiomas a nivel de habilidad lectora a la vez que fomenta la cultura de la formación continua. En virtud de ello, hemos diseñado actividades que propicien la toma de consciencia por parte del alumno-lector de los procesos que desarrolla al llevar a cabo la actividad de lectura y que además estimulen el desarrollo de la capacidad de abordar textos de su especialidad en LE con la finalidad de resolver problemas significativos.

Fundamentos Teóricos

Para el diseño de las actividades, consideramos que la enseñanza de comprensión lectora en un curso de Inglés Técnico se asemeja a la del inglés de especialidad ya que al tratarse en ambos casos de una enseñanza especializada se requiere llevar a cabo un análisis previo de las necesidades de los alumnos con respecto a las destrezas y habilidades que necesitan adquirir y de los textos que necesitan dominar teniendo en cuenta las situaciones en las que participarán en tanto alumnos y también como futuros profesionales (Dudley-Evans y St John, 1998).

Con respecto a los textos, consideramos que es clave el proceso de selección del corpus ya que, tratándose de un curso de Inglés Técnico, el material debe basarse en textos o documentos que se utilizan en contextos académicos o profesionales específicos (González Rodríguez, 2002), es decir textos que se consideran auténticos no solo por la fuente de la cual se los extrae, sino también porque las actividades que se diseñan a partir de ellos reflejan su utilización en una situación real (Widdowson 1979). Los materiales y las tareas constituyen la díada central del aprendizaje y es necesario analizar la autenticidad de ambos, ya que la autenticidad de unos no determina necesariamente la de las otras, ni viceversa. Como el objetivo final de nuestro trabajo es formar lectores autónomos, la cuestión de la autenticidad de las tareas propuestas se vuelve central. Según Willis (1996), puede decirse que una tarea es auténtica si permite usar la lengua extranjera con una intención genuina.

De esta manera, el uso de material y tareas auténticas ofrece dos ventajas fundamentales: motivar al alumno situándolo en el mundo real a la vez que le permite acceder a conocimientos sobre la lengua de su disciplina.

Entendiendo a la comprensión como un “proceso de construcción de puentes entre lo conocido y lo desconocido” (Pearson and Johnson 1972) la gradación del material de lectura, en nuestro caso textos auténticos, está dada tal como lo plantea Nunan (1987) por la variación de la dificultad de las actividades planteadas.

Para el diseño de las actividades de lectocomprensión y en consonancia con lo expuesto hasta aquí, tomamos como fundamento teórico los postulados del interaccionismo social que plantea a la lectura como una “actividad social que tiene por objetivo la inserción del ser humano en el tejido social” (Goffard 1995), es decir que es una actividad a la que un individuo recurrirá para solucionar problemas diversos. Dentro del ámbito universitario, el alumno deberá abordar

textos disciplinares pertenecientes a diferentes géneros discursivos que, de acuerdo con este enfoque, tienen la función social de transmitir y difundir conocimientos a la vez que favorecen la construcción de estos conocimientos por parte de los alumnos. En virtud de ello, es necesario diseñar actividades que requieran por parte de los alumnos una lectura que propicie la construcción del sentido de los textos para poder ser resueltas. La formulación de actividades significativas y contextualizadas es la principal motivación para despertar el interés de los alumnos por la lectura de un texto en LE. La actividad deberá plantearse previamente a la lectura de modo que ésta adquiera sentido a través de la incógnita que el alumno debe resolver. (Cassany, 2006:72).

Metodología

A partir de 2009 la UNNOBA incluye Inglés Técnico en los planes de estudio de las carreras de Ingeniería Agronómica, Informática y Mecánica e Industrial, y a las Licenciaturas en Genética, Sistemas, Alimentos y Diseño en sus tres modalidades: de Indumentaria y Textil, Gráfico e Industrial. El diseño de materiales para esta diversidad de especialidades y que es objeto de este trabajo se realizó considerando en primer lugar las necesidades de los alumnos según sus perfiles. Durante el primer año de dictado de clases, observamos que este perfil estaba determinado por diferentes factores entre los que destacamos la especificidad de las diferentes disciplinas, la experiencia que tenían los alumnos como lectores de textos académicos de especialidad tanto en LE como en español, la disparidad de conocimientos de LE y la limitación del conocimiento disciplinar.

En primer lugar consideraremos la especificidad disciplinar. Para lograr el objetivo general propuesto para la asignatura de formar lectores autónomos de textos de la especialidad que valoren el dominio de un idioma extranjero como un medio de apertura al avance en las áreas científicas y tecnológicas de otras culturas, determinamos que era necesario que los alumnos accedieran a la bibliografía en inglés de la especialidad inherente a cada orientación con el objetivo de reconocer las formas lingüísticas del discurso disciplinar escrito en su función comunicativa. En una primera etapa contábamos con una comisión única que incluía a alumnos de todas las especialidades y en diferentes años de cursada. La diversidad y disparidad en los saberes previos de los alumnos nos enfrentó con el desafío de pensar estrategias para el trabajo en el aula, la selección y organización de la bibliografía y el diseño de actividades sin perder de vista el

objetivo planteado en primer término. Es así que la clase comenzaba con la presentación gradual y contextualizada de diferentes estructuras gramaticales. Las actividades planteaban el reconocimiento de dichas estructuras en los textos correspondientes a cada especialidad y luego los alumnos debían resolver actividades de comprensión y traducción. La problemática del trabajo en el aula estaba resuelta solo parcialmente ya que al momento de realizar la puesta en común, la heterogeneidad determinada por el campo disciplinar de los alumnos se transformaba en un serio inconveniente ya que el intercambio de opiniones con el grupo de una especialidad no era relevante para el otro y a las docentes nos resultaba más difícil detectar problemas comunes.

En virtud de ello, al año siguiente decidimos formar comisiones separadas por carreras. A partir de esta determinación, nos avocamos a rever y ampliar la selección de textos relacionados con las materias específicas que, según el correspondiente plan de estudio, los alumnos ya deberían haber cursado al momento de cursar Inglés Técnico. Esta actividad de selección se simplificó a partir de los ajustes realizados sobre el análisis de los aspectos lingüísticos ya que al otorgarles a estos el rol de puentes que facilitan el acceso de los alumnos a la información técnica de su interés, no era necesario realizar un análisis lingüístico exhaustivo del texto para presentar determinadas estructuras.

Con el fin de promover el análisis no lineal del texto, introdujimos actividades orientadas a la comprensión global, a la localización de información específica y especialmente a desarrollar en el alumno lector la capacidad de determinar la valoración de un texto según el grado de pertinencia de la información que éste le brinda para solucionar una situación problemática planteada. De esta manera, situamos al alumno en el rol de agente que deberá demostrar su 'saber hacer', es decir aplicar las estrategias que le permitan descifrar la estructura lógica de un texto científico, determinar qué acciones realizará para construir el sentido de este y determinar si es pertinente o no para la consecución de un fin determinado.

En este sentido, en la última etapa del curso les planteamos a los alumnos una actividad colaborativa en la que a partir de un texto de su elección deben realizar una presentación de los contenidos que consideren relevantes. Los textos pueden obtenerlos en sitios web de instituciones o publicaciones científicas reconocidas proporcionados por las docentes para garantizar que la información obtenida sea confiable. Es requisito que la presentación esté acompañada de un soporte visual. Consecuentemente, para realizar esta actividad los alumnos deben interactuar para construir el sentido del texto, determinar qué información incluirán y adaptar el discurso al formato de la presentación visual. .

Resultados

Hemos descripto brevemente las diferentes etapas por las que transitamos hasta lograr diseñar actividades significativas que promuevan el interés por la lectura en LE. La constante observación y revisión crítica de las prácticas aúlicas nos permitieron realizar los ajustes necesarios para lograr, a través de las actividades diseñadas, que los alumnos valoren la lectura en LE ya que comprueban que les permite acceder en forma inmediata a los últimos avances relacionados con sus especialidades. La actividad colaborativa nos sirve como evaluación global del curso y comprobar que al finalizar el curso son capaces de realizar una traducción hermenéutica del texto que les permite presentar la información obtenida en una forma discursiva diferente de la original. También revela que aprendieron a leer para aprender y compartir los nuevos saberes con miembros de su misma comunidad científica.

Conclusión

Creemos que esta graduación de actividades y el criterio de selección del material que atiende a las necesidades específicas de cada grupo permite al futuro profesional contar con un espacio donde acceder a fuentes de información de su interés, conocer y evaluar literatura técnica pertinente publicada en lengua inglesa y, a su vez, amplía su horizonte de conocimientos al investigar y satisfacer sus expectativas en relación con desarrollos tecnológicos en el área, intercambiar experiencias y, como aspiración para el futuro, dar a conocer sus trabajos de investigación y creación.

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (2006) *Taller de Textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Dudley-Evans, Tomy and St. John, Mary Jo.(1998)*Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goffard, S. (1995) *Lecture: Négocier une interaction sociale*. Disponible en: <https://semen.revues.org/2980>.

GonzalezRodriguez, L. M. y Alonso, A(2002) “La función de la lectura de textos en inglés en el desarrollo cognitivo: El uso de preguntas orientadoras en el proceso de comprensión y retención de la información”. *Odisea: Revista de Estudios Ingleses* 2. Universidad de Almería. Disponible en: http://www.ual.es/odisea/Odisea02_GonzalezRodriguez.pdf

Pearson, P. D. and Johnson, D. D. (1972) *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Nunan, David. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquire University Sydney. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Londres: Longman

Capítulo 7

Propuestas didácticas basadas en el uso de las tecnologías emergentes

Implementación de géneros discursivos específicos en inglés y compilación de terminología para la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos

ARUGA, GABRIELA ALEJANDRA, MONZÓN, SILVIA SOLEDAD Y SOTO, MARÍA ALEJANDRA

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos, Republica Argentina

Resumen

Las asignaturas Inglés I e Inglés II de la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos se centran en el desarrollo y perfeccionamiento de la lecto-comprensión de géneros académicos y profesionales escritos en inglés que puedan requerirse como herramienta de estudio de los cursantes y para el desempeño laboral de los futuros profesionales. En el presente trabajo se describen las actividades llevadas a cabo en el marco de un proyecto institucional de innovación e incentivo a la docencia impulsado por la Facultad, para el cual se resolvió seleccionar géneros discursivos específicos con el fin de enriquecer los materiales ya existentes y favorecer la asimilación del léxico específico de la carrera. En este sentido también se propuso realizar una recopilación de dicha terminología con disposición y formato de glosario a partir del uso de la plataforma Moodle. Los resultados obtenidos, a través de una encuesta online suministrada a los cursantes que aprobaron la asignatura en 2015, sugieren que los cambios implementados dieron sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la TUPM.

Palabras clave: terminología específica / género discursivo / glosario de Moodle / lecto-comprensión / inglés para fines específicos

1. Introducción

Desde el año 2013, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos ofrece la carrera Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos (TUPM), propuesta académica que busca formar técnicos universitarios con capacidad para desempeñarse en industrias de medicamentos

para uso en seres humanos, animales y otras industrias afines. En dicha Tecnicatura, las asignaturas Inglés I e Inglés II son materias cuatrimestrales y obligatorias. Éstas se dictan durante el primer y segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera, con una carga horaria semanal de tres (3) horas reloj. La definición de objetivos, metodología de trabajo y selección de contenidos se plantean de acuerdo al contexto institucional, en concordancia con el perfil de los alumnos, con el del futuro graduado y con las demandas planteadas desde otras asignaturas de la carrera. En este sentido, y teniendo en cuenta no solo los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios y la cantidad de horas cátedra disponibles, sino también la heterogeneidad de conocimientos previos y estilos de aprendizaje del grupo, la cátedra decidió focalizar su trabajo en el desarrollo de una competencia parcial: la lecto-comprensión.

El material áulico con el que se trabajó en la primera cohorte se diagramó con textos específicos y genuinos para el desarrollo de las clases con sus respectivas actividades de lecto-comprensión. A partir de la consulta explícita a alumnos y a docentes de otras cátedras acerca del material en inglés utilizado en dichas asignaturas y por intereses propios de los alumnos de esa primera cohorte, se presentó la necesidad de realizar innovaciones en la elección de los géneros discursivos.

En consecuencia, y en el marco de un proyecto de innovación e incentivo a la docencia denominado “Implementación de tipología textual específica en inglés y compilación de terminología para la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos” (aprobado por Resolución CD 231/15) es que se pautaron los nuevos objetivos de trabajo para la cátedra. De esta manera se planteó la posibilidad de incorporar géneros no utilizados hasta el momento, así como también considerar la utilización de la plataforma virtual (Moodle) como herramienta complementaria de enseñanza-aprendizaje.

En esta presentación se delinearán los cambios centrales a la propuesta didáctica para Inglés I y II de la TUMP de la FIUNER, el marco teórico que los respalda y los resultados más importantes que dichos cambios generaron.

2. Marco teórico

La propuesta para el dictado de Inglés en la carrera de pre-grado TUPM se inscribe en un enfoque basado en géneros académicos y profesionales propios

de la comunidad discursiva en la que se irán insertando los futuros técnicos. Este enfoque integra aportes de dos corrientes: Inglés para fines específicos (Swales: 2001, 2004) y la Nueva Retórica (Bazerman, Bonini & Figueiredo, 2009; Freedman & Medway, 1994; Miller, 1994). Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la lengua meta puede abordarse desde las múltiples dimensiones que dan forma a los géneros discursivos: dimensión lingüística, dimensión cognitiva y dimensión social (Parodi 2009). Mediante el diseño e implementación de actividades que acompañan los géneros representativos seleccionados, se promueve el desarrollo de lectores autónomos y estratégicos en su comunidad de práctica (Wenger, 1998). Así, la enseñanza del idioma extranjero inglés en la universidad, con un enfoque abierto a otras disciplinas, posibilita el acceso a la bibliografía y a la información mediática en lengua extranjera sin intermediarios.

3. Objetivos del proyecto

La reformulación del material de trabajo para Inglés tuvo como objetivo principal la incorporación de géneros discursivos específicos relacionados a otras materias de la carrera. De esta manera, no sólo se favorece la motivación y enriquece la experiencia de los estudiantes al incorporar las lecturas que deberán abordar durante el transcurso de su carrera y en su ámbito laboral, sino también se propicia la relación interdisciplinaria. Por este motivo es que se pretendió lograr una comprensión de textos en la lengua extranjera y la apropiación de conceptos claves, a partir de textos con particularidades distintas a las que se venían utilizando hasta ese momento (en su mayoría exponentes del discurso pedagógico).

Así, la incorporación de textos normativos, de textos instructivos y de textos científicos de semi-divulgación contribuiría tanto a desarrollar los objetivos generales y específicos de la asignatura Inglés en su reconocimiento de características singulares de la comunicación académico científica, así como también a la valoración del idioma inglés como medio de perfeccionamiento profesional y de independencia ante fuentes bibliográficas e informativas en idioma extranjero.

El segundo objetivo fue integrar el uso de la plataforma virtual Moodle como sistema de gestión del aprendizaje para recopilar términos específicos de la carrera en un glosario de traducción, delineado con el objeto de organizar y

sistematizar el vocabulario utilizado en los materiales seleccionados. La generación del glosario colaborativo, a partir de la plataforma, tuvo como objetivo ordenar e ingresar términos cuyos conceptos y valores en español no pueden encontrarse en un diccionario común. De esta manera, se fomentó la interacción del grupo para acordar el uso de un vocabulario específico en relación a sus conocimientos y experiencias previas y en el contexto particular en que se encuentran (Standford, 2009). Así, la herramienta se convirtió en medio para evaluar la comprensión de terminología en contexto y, además, en soporte de consulta para el trabajo áulico a futuro.

4. Metodología y descripción de las actividades implementadas

El proyecto se implementó en el segundo cuatrimestre de 2015 en la asignatura Inglés I de la TUPM, por el término de quince semanas.

Durante las primeras semanas del cuatrimestre, las docentes llevaron a cabo las actividades de selección de los textos para el desarrollo de las actividades de lecto comprensión. Para esto se planteó la necesidad de un trabajo de consulta y contacto con la Coordinadora de la carrera y con los docentes de otras materias.

Los textos sugeridos por docentes de otras asignaturas fueron analizados y se seleccionaron aquellos que se consideraron apropiados teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes (Alderson & Urquhart, 1983; Rumelhart, 1975), el interés que pudiesen suscitar y la necesidad de ser abordados por los alumnos para cumplir con actividades propuestas por otras asignaturas.

El dictado de clases se inició con material con el que ya se contaba o con material de acceso libre en la web. Se proyectó abordar, en principio, todas las características textuales y paratextuales generales, para luego ir incorporando progresivamente los nuevos géneros discursivos específicos.

Los materiales desarrollados y su implementación áulica impresa posibilitan la lectura y formulación de las actividades de manera individual, de a pares y también de forma grupal. Gracias a la utilización del aula virtual en la plataforma Moodle, también es posible el acceso a la edición digital de los mismos.

El abordaje de géneros discursivos específicos de la carrera permite comenzar a discriminar la terminología particular de la misma. Con este léxico se comenzó a hacer una recopilación con disposición y formato de glosario sobre la base del

“Módulo de actividad glosario” disponible en la plataforma virtual y a través del trabajo colaborativo de los estudiantes, con el docente como guía o editor. Esto permitió organizar alfabéticamente términos en inglés y su correspondiente par en castellano en un espacio de uso común, que se enriquece de un cuatrimestre a otro.

5. Resultados

De acuerdo a los objetivos delineados en la presentación de este proyecto, se logró la incorporación de los géneros discursivos específicos al material de trabajo de la cátedra, lo que permitió concientizar a los alumnos acerca de la importancia del reconocimiento de géneros discursivos propios de la carrera que están cursando. Además del abordaje de las particularidades del idioma en relación a los elementos lexico-gramaticales y discursivos, se trabajó con temas de interés para los alumnos y en relación a otras cátedras, favoreciendo la incorporación gradual de los estudiantes a su comunidad de práctica.

La utilización del glosario de Moodle para reunir las palabras identificadas como específicas en el idioma inglés y su correspondiente par en español sentó las bases de un material didáctico de uso y consulta para su utilización en el aula, con una cantidad moderada e incipiente de palabras principalmente técnicas.

Al finalizar las actividades áulicas se envió una encuesta a los alumnos para evaluar y determinar la conveniencia y utilidad de la metodología implementada con el interés de continuarla en un segundo nivel. Las opciones más seleccionadas en cada uno de los ítems indicaron que:

- Cursar la materia permitió abordar temas relacionados a la carrera en inglés, incorporar términos técnicos y reconocer particularidades del idioma inglés.
- Los contenidos y textos de lectura de la clase fueron interesantes, apropiados y su cantidad fue suficiente.
- Los textos seleccionados para el primer nivel fueron apropiados e interesantes con una buena cantidad de actividades prácticas para resolver.

- A la plataforma deberían agregarse actividades extras de autoevaluación y práctica, y más material de apoyo teórico. Quienes no poseen conocimientos previos de inglés, sugirieron teoría gramatical en español.
- El armado de un glosario es útil, apropiado y ayuda con el vocabulario específico.

Entre los materiales de trabajo o de lectura que resultaron interesantes, teniendo en cuenta el futuro desempeño laboral, las preferencias indicaron: textos de farmacopea, normativas de uso en laboratorio, manuales de instrucción, terminología específica en glosarios y diccionarios. Con menor porcentaje de selección, aparecen temas relacionados a medicamentos publicados en revistas de investigación, noticias relacionadas a medicamentos y teoría de otras asignaturas que se presenten en inglés. Cabe mencionar aquí, que en este ítem se obtuvo la mayor cantidad de respuestas (frecuencia 39). Se considera que este es un dato relevante, ya que se refiere al futuro profesional, tema que interesa no solamente a los estudiantes sino también a la cátedra.

Al finalizar las opciones relacionadas particularmente a los puntos que se deseaban evaluar por la implementación del proyecto, se presentó a los alumnos un ítem del cursado de la materia con algunas sugerencias que se transcriben a continuación y que fueron seleccionadas como representativas de sus opiniones:

En relación al cursado de la materia, me gustaría:

- "...Poder trabajar más textos relacionados con técnicas de trabajos en laboratorios y con técnicas de manejo de equipos."
- "...Ver los software de los equipos, los cuales se manejan exclusivamente en inglés."
- "...Más textos relacionados con forma de uso de maquinaria específica en el laboratorio."
- "...que se trabajen más textos de la farmacopea, ya que es con lo que el día de mañana vamos a trabajar y tiene más relación con la asignatura."
- "...que no cambie la temática de las clases ya que yo, sabiendo inglés, me sentí muy a gusto con las cosas nuevas que aprendí. Espero que las clases sigan siendo así de interesantes."

6. Conclusiones

Consideramos que la propuesta implementada en este proyecto de innovación fue positiva para los alumnos y que se logró una forma de trabajo áulico que agiliza las instancias de cursado. Cabe aclarar que se evidenciaron también resultados favorables de promoción de todos los alumnos regulares ya que los cambios propuestos e implementados contribuyeron en gran medida al desempeño autónomo de los estudiantes en su comunidad de práctica. La lectura de las encuestas ponen en evidencia no solo que las implementaciones fueron motivadoras y de interés para los alumnos, sino que también les permitieron relacionar los contenidos de la cátedra inglés y su fusión con discursos específicos de la carrera. En síntesis, a partir de este proyecto se les propuso a los alumnos un reconocimiento de discursos específicos y terminología propias de su carrera con un marcado énfasis en la importancia del aprendizaje del idioma inglés como una herramienta clave para desenvolverse sin limitaciones en su futura inserción profesional, lo que tuvo como resultado el desarrollo de un sentido de logro y pertenencia.

En el primer cuatrimestre de 2016 se dio continuidad a esta propuesta, a fin de trabajar el segundo nivel de Inglés del grupo con la misma metodología, incorporando los textos sugeridos por los alumnos e incrementando la terminología en el glosario. La propuesta o desafío para la siguiente cohorte, será la de proveer una definición a estos términos específicos con el fin de complementar cada uno de los conceptos.

Referencias bibliográficas

Alderson, John C. y Urquhart, A.H. (1983): “The effect of background discipline on comprehension: a pilot study”, en Hughes, Arthur y Porter, Don (eds.): *Current Developments in Language Testing*. London: Academic Press.

Bazerman, Charles; Bonini, Adair y Figueiredo, Débora (eds.) (2009): “Genres in a Changing World”, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Disponible online en:

<http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>

Freedman, Aviva y Medway, Peter (eds.) (1994): “Genre and the New Rhetoric”,

Bristol, Taylor and Francis.

Miller, Caroline. R. (1994): “Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre”, en Freedman, Aviva y Medway, Peter (1994): *Genre and the New Rhetoric*, Bristol, Taylor and Francis.

Parodi, Giovanni (2009): “Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva”, en *Letras*, Vol. 51 N° 80 pp 19-55.

Rumelhart, David. E. (1975): “Notes on schema for stories”, en Bobrow, Daniel G. y Collins, Allans (eds.): *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. Nueva York, Academic Press.

Stanford, Jeff (2009): “Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Engaging online language-learning activities using the Moodle platform”, Birmingham, Packt Publishing.

Swales, John. M. (2001): “Genre analysis. English in academic and research settings”, Cambridge, Cambridge University Press.

——— (2004): “Research Genres. Explorations and Applications”, Cambridge, Cambridge University Press.

Wenger, Etienne (1998): “Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity”, Reino Unido, Cambridge University Press.

La Traducción Automática como Herramienta en Clases de Lecto Comprensión en Lengua Extranjera

CHRESTIA, MARÍA MARTA, MANES, ADRIANA Y SOSA LUNA, MARÍA LORENA

Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia, Universidad Nacional de Tucumán, Republica Argentina

Resumen

En este artículo presentamos la experiencia que se inició hace un tiempo en la cátedra de Idioma Extranjero Inglés de la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia de la Universidad Nacional de Tucumán. Esta experiencia está basada en la implementación de traductores automáticos (TA) en las clases de lecto-comprensión de textos de especialidad en inglés. En las últimas décadas el avance tecnológico fue asombroso, pero nos guste o no todavía hay ciertos obstáculos que no nos permiten avanzar e innovar. Sin embargo, la realidad y las necesidades de nuestros alumnos nos ayudaron a evolucionar y decidimos ser parte de la innovación. Es por esto que decidimos incursionar en la experiencia de implementar traductores automáticos en nuestras clases de inglés Técnico I y II. Para resolver los problemas que nuestros alumnos enfrentaban al utilizar el TA cada vez que debían realizar un trabajo, decidimos dedicar parte de nuestras clases a enseñarles cómo usar dicha herramienta, lo cual no incluye solamente cortar y pegar, traducir y volver a cortar y pegar, sino también adquirir las estrategias necesarias para corregir los errores de lo automático y editar un producto que, tocado por la mente humana, sea útil en el proceso de la comunicación. Se propone la hipótesis de que teniendo las estrategias necesarias, el alumno puede obtener puede comprender correctamente el texto fuente mediante el uso de traductores automáticos. Nuestros principales propósitos son: a) considerar los obstáculos y los beneficios de la utilización de los TA, b) informar sobre la implementación del TA en las clases de comprensión lectora en idioma extranjero y c) comunicar los resultados de dicha implementación hasta el momento. Para ello se utilizó como corpus la traducción de un texto de especialidad en inglés realizada usando el traductor automático “Google Translator”. Un grupo de alumnos luego aplicó las estrategias adquiridas en las clases para comprender el texto fuente, mientras que el otro grupo de alumnos fue evaluado en su capacidad para editar/corregir esta traducción y obtener un texto lo más parecido posible al original.

Palabras claves: traducción automática, lecto-comprensión, obstáculos, beneficios.

1. Introducción

El pizarrón, el reproductor de video, el radiograbador y los laboratorios de fonética dan cuenta de que la tecnología es parte de la clase de inglés desde hace mucho tiempo. En los últimos años, las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) han influenciado la manera en la cual se enseña, ya que se han comenzado a utilizar diversas herramientas tecnológicas en el aula. En la enseñanza del inglés con fines específicos, se hace mucho hincapié en la lecto-comprensión de textos técnicos-científicos, y el traductor automático online es la herramienta más utilizada por los alumnos. Dicha herramienta, además de agilizar el proceso de traducción, también ayuda a la comprensión global de un texto. No obstante, se sabe que el traductor automático (TA) generalmente produce traducciones imperfectas o defectuosas. Es por esto que creemos que es importante que el alumno aprenda las ventajas y las desventajas del uso de los traductores automáticos. Esta herramienta les será útil no solo para el cursado de la materia, sino también luego de adquirir su título de grado. El propósito, por lo tanto, es demostrar cómo se pueden incluir los traductores online en el aprendizaje de una lengua especializada para que el alumno pueda hacer uso de los avances tecnológicos que se actualizan día a día y que se encuentran a su alcance. Este trabajo se desarrolló en la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia de la Universidad de Tucumán, donde se dictan las asignaturas Inglés I y II a los alumnos de las diferentes carreras de esta casa de estudios. El uso de los traductores online es posible ya que la facultad cuenta con los recursos necesarios como ser Wifi y aulas con proyectores, haciendo factible el acceso a los recursos necesarios para el dictado de la clase.

2. Marco Teórico

Actualmente, gran parte de la información y el conocimiento se ofrecen en inglés, es por eso que el aprendizaje de esta lengua extranjera se ha generalizado en las últimas décadas. Por mucho tiempo, la enseñanza del inglés estuvo entrada en el profesor, la evaluación y en los métodos basados en el aprendizaje de la gramática y del vocabulario (Ding, 2012). Sin embargo, durante los últimos años los nuevos métodos de enseñanza cambiaron para satisfacer las necesidades no solo de la sociedad, sino también de los estudiantes. Este cambio se vio

fomentado por la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), las cuales han modificado la manera en la cual nos comunicamos, trabajamos, aprendemos y enseñamos. A pesar de ser un campo de investigación reciente, hay varios autores que consideran que la utilización de las NTIC tiene un efecto altamente positivo en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas, ya que estas herramientas pueden ser muy beneficiosas en la clase, al generar un aprendizaje significativo y autónomo (Marzban, 2011).

En la enseñanza del inglés con fines específicos, se busca que el alumno adquiera las estrategias y las destrezas necesarias para poder leer y comprender un texto en inglés. Últimamente, se ha tratado de incorporar herramientas tecnológicas, como ser el traductor automático y los diccionarios online, entre otros, ya que como sostiene Benettayed (2012), estas herramientas facilitan el desarrollo de las habilidades de lectura e influyen en la rapidez con que se lee, constituyéndose a la vez en herramientas que generan motivación en el alumno. Así mismo, Lewis (1997) nos recuerda que el TA nos puede ayudar en el momento de la comprensión, especialmente con textos cortos, repetitivos y estandarizados, ya que el borrador que proporciona aligera y hace posible la comprensión.

Sin embargo, como en todo tema controversial, hay voces a favor y en contra del uso de los traductores automáticos en el aula. Por un lado, Somers (2004) desaconseja la práctica de la traducción automática de la L2 a la L1 porque, según dice, puede reforzar o introducir hábitos lingüísticos incorrectos en el estudiante, que puede pensar que lo que produce el traductor automático es siempre correcto. Por otro lado, las memorias de traducción y los programas de concordancias pueden servir como recursos fiables para el aprendizaje autónomo del alumno, puesto que permite el acceso a ejemplos correctos de la lengua extranjera en contexto.

Algo que no debemos olvidar es que, en principio, los traductores automáticos no están diseñados para ser usados como tutores para el aprendizaje de lenguas, sino que sirven como medio para la enseñanza de lenguas. Según Hartley (en Parsons 1995) los traductores automáticos desempeñan los siguientes papeles en el campo de la enseñanza de lenguas:

- Informantes: permiten a los alumnos inspeccionar las capacidades léxicas de la máquina en un entorno dinámico;
- Estimulantes: sus errores pueden dar lugar a discusiones en cuanto a los contrastes lingüísticos entre lenguas;
- Herramienta de investigación: para explorar ejemplos de buenas y malas traducciones y buscar fuentes alternativas de documentación.

Teniendo en cuenta todas estas opiniones y reconociendo que el TA es una herramienta tecnológica que tiene cada vez más popularidad e inserción tanto fuera como dentro del aula, es primordial que los estudiantes puedan practicar con los traductores. Los alumnos deben ser capaces de reconocer sus debilidades y saber que, si bien el TA puede dar la idea general de un texto, en la mayoría de los casos es necesario realizar una post edición, ya que estas herramientas suelen arrojar “traducciones de baja calidad” (Coffey, 2009, Gonzalez Boluda, 2010), especialmente debido a su incapacidad de reconocer el contexto de un texto (Diéguez y Riedemann, 1998).

En otras palabras, es muy importante que los estudiantes sean expuestos a estas herramientas de una manera crítica. Esto implica un análisis previo de las mismas para conocer sus fortalezas y debilidades, lo cual resulta fundamental en el proceso educativo mediado por tecnologías (Cassany y Ayala, 2008).

Cabe destacar que el rol del docente cobra especial importancia, ya que sirve como puente entre el TA y el alumno, porque guía y ayuda al alumno a combinar el conocimiento lingüístico y de edición, para así lograr una interpretación eficaz.

3. Ventajas y desventajas del uso de TA

Es evidente que la presencia de las herramientas informáticas en el contexto del aula es inevitable, pero esto no ha de ser considerado una condena. Es menester tener bien en claro cuáles son las ventajas de su uso, para explotarlas al máximo en la clase de lengua extranjera (y en especial en la enseñanza del inglés para fines específicos), a la vez que es necesario también reconocer sus debilidades, para saber cómo utilizarlas críticamente (Cassany y Ayala, 2008).

Una fortaleza notable del uso de estos recursos informáticos, y del TA en particular, es que son muy fáciles de emplear y tienen carácter gratuito (Domínguez et al., 2013). Por otro lado, se ha demostrado que el usuario capacitado puede ganar tiempo y agilizar las tareas de comprensión y traducción de textos escritos en una lengua extranjera (Domínguez et al., 2013). Sin embargo, en esta última aseveración encontramos una de las grandes debilidades del uso del TA: el hecho de que solamente el usuario capacitado (con conocimiento profundo de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la extranjera) y consciente de las fortalezas y desventajas del TA, sabrá cómo anticipar y corregir errores en los que éste típicamente incurre.

Uno de las grandes limitaciones del uso del TA radica en su imposibilidad de reconocer el contexto (Diéguez y Riedemann, 1998) y la situación comunicativa

en la que se produce el texto, lo cual dificulta la interpretación de producciones en donde se juega con la polisemia y la ambigüedad. Es por ello que el TA funciona mejor cuando se trabaja con lenguajes especializados (caracterizados por el uso de frases cortas y la reiteración y simpleza de las estructuras léxicas y gramaticales). Es así que se recomienda el uso de la traducción automática especialmente en la clase de lenguas para fines específicos y, en particular, cuando la actividad que se desarrolla principalmente es la lecto-comprensión (Domínguez et al., 2013). En cambio, si el objetivo es obtener una traducción de calidad profesional, el producto generado deberá pasar necesariamente por las manos de un experto con buen “conocimiento del sistema lingüístico de la lengua extranjera” (Domínguez et al., 2013).

4. Metodología

Para comprobar la hipótesis planteada en nuestra investigación que teniendo las estrategias necesarias, el uso de traductores automáticos ayuda a los alumnos a obtener una traducción o interpretación fiel de un texto fuente, llevamos a cabo una investigación empírica. Durante el dictado de la asignatura en el primer cuatrimestre de 2015 dimos a los alumnos de Inglés I, correspondiente al segundo año de las carreras dictadas en la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia de la Universidad Nacional de Tucumán, tanto un texto fuente en inglés como su traducción obtenida al utilizar “Google Translator”. Cabe destacar que los alumnos ya habían sido informados sobre las falencias de los traductores automáticos en clases anteriores. Este método se aplicó a una muestra de 20 alumnos que trabajaron en pareja. Cinco de las diez parejas tenían la consigna de corregir la traducción para lograr una traducción adecuada, mientras las otras cinco tenían como tarea leer la traducción del “Google Translator”, interpretar el texto sin editar basándose en el texto original escrito en inglés y contestar cuatro preguntas de comprensión relacionadas con el mismo.

5. Análisis de los resultados

5.1. Traducción

Lo que se puede extraer de las cinco parejas cuya tarea fue corregir la traducción propuesta por “Google Translator” es que en este caso los alumnos tropezaron con inconvenientes para editar el producto originado por “Google Translator”, lo que demoró el cumplimiento de la tarea propuesta. Este resultado parece estar estrechamente relacionado no solamente con la falta de conocimiento de la lengua extranjera, sino también de la propia lengua (Domínguez et al., 2013). De hecho, los alumnos demoraron más de lo esperado en corregir la traducción para obtener un texto coherente y cohesivo.

En coincidencia con lo observado por Domínguez et al. (2013) en estudios anteriores, en nuestra experiencia fue posible constatar cómo el traductor automático arrojaba errores relacionados con el orden de las palabras en la frase nominal (a su vez derivado de la dificultad que tiene esta herramienta para reconocer el núcleo de esta estructura), y la expresión de referencia genérica y específica también a nivel de la frase nominal (que se relaciona con el uso de artículos, muy diferente en el idioma inglés y en el español). Todos estos errores derivaron en una sintaxis alterada que no permitió la correcta traducción de estas frases y de las oraciones que las contenían, tal como se constató al observar que los alumnos que debían editar el producto generado por el traductor automático fracasaron en reconocer y corregir estos errores. Solo se registró un caso de correcta edición de una frase nominal compleja, en donde pudo observarse cómo el conocimiento disciplinar (o científico) de los alumnos les asistió para efectuar una correcta traducción de la frase nominal en cuestión.

5.2. Comprensión

El desempeño de los alumnos en la tarea de lecto-comprensión (efectivo en el 90% de los casos) demuestra que el uso del traductor automático es ampliamente ventajoso para comprender un texto en inglés (coincidente con lo anunciado por Allen, 2003). Efectivamente, todas las preguntas fueron contestadas correctamente por las cinco parejas, y en un tiempo menor al esperado.

Cabe aclarar que la muestra arrojó resultados que no coinciden totalmente con lo que habíamos esperado de manera intuitiva.

6. Conclusiones

A la luz de la experiencia del trabajo sobre un texto traducido por el traductor automático de Google, podemos afirmar que, a pesar de que a los alumnos en general les costó obtener una traducción fiel al texto fuente mediante el uso de traductores automáticos, esta herramienta les resultó altamente ventajosa para la lecto-comprensión. Teniendo en cuenta los puntos débiles del TA, tales como su imposibilidad de interpretar correctamente factores contextuales, la dificultad de identificar el núcleo de la frase nominal –de lo cual derivan errores de interpretación de la frase y de la oración en su conjunto-, y la incapacidad para abordar términos polisémicos y ambigüedades, es posible recurrir a estas herramientas tecnológicas para lograr una correcta interpretación de textos de especialidad, como lo son aquellos que nuestros alumnos necesitan abordar en su formación y en el ámbito laboral, una vez que han concluido sus estudios de grado.

De la experiencia llevada a cabo con el TAG también se pudo observar que el tiempo que los alumnos dedicaron a la corrección de la traducción brindada por el “Traductor Google” fue mucho mayor comparado con el tiempo que les llevo la interpretación y contestación de las preguntas. Además, los resultados de este proyecto de investigación revelaron que los alumnos son capaces de detectar los errores de la TA pero les costó corregirlos. También se observó que interpretaron erróneamente los falsos cognados y aun así lograron hacer una edición medianamente adecuada (en el caso de la corrección de la traducción), a diferencia de los alumnos que debían contestar las preguntas de lecto-comprensión. Sin embargo, ambos grupos plantearon que deben adquirir mayor conocimiento de la lengua extranjera así como más práctica en el uso de los traductores automáticos. En cuanto a las implicancias pedagógicas que surgen de dicha experiencia podemos subrayar que es primordial que los alumnos trabajen con dicha herramienta, especialmente para que cuando ya sean profesionales y necesiten traducir textos con fines académicos cuenten con una herramienta que pueda agilizar la tarea. No podemos negar que los TA son herramientas tramposas y que evolucionan permanentemente y es por esto que requieren un usuario con conocimiento tecnológico y lingüístico para obtener resultados óptimos. Para finalizar, nos parece importante resaltar que esta experiencia sirvió como incentivo para nuestra cátedra y esperamos que tenga el mismo impacto en otros profesores de lengua interesados en la aplicación

de nuevas tecnologías, las cuales pueden tener un efecto positivo en el futuro profesional de nuestros alumnos. Queda el desafío para nuestro grupo, al menos, de investigar qué es concretamente lo que impide que los alumnos realicen una corrección exitosa del TA y también queda comprobar si agregando otras herramientas al TA, como ser bases terminológicas y glosarios creados por los propios alumnos se facilita la tarea de leer y comprender una lengua extranjera.

Bibliografía

Allen, J. (2003). «Post-editing». En: Somers, H. (Ed.) *Computers and Translation: A Translators Guide*. Benjamins Translation Library, 35. Amsterdam: John Benjamins, 297-317 (Benjamins Translation Library, 35).

Andrada, O.; Cacciabue, A.; Pereyra, A. (2004) *Informática y traducción al servicio de la enseñanza de las ciencias*. Aportes Científicos desde Humanidades 4. Tomo II. Editorial Universitaria. UNCa., Catamarca.

Belam, J (2002) *Teaching machine translation evaluation by assessed project work*. 6th EAMT workshop Teaching Machine Translation. Manchester, Reino Unido.

Benettayed, A. (2012) *ICT and reading: In the Technology-Enhanced Extensive Reading Class. The Case of 1st Year EFL Students at Hassiba Ben-Bouali University of Chlef (Algeria)*, en *Revue académiques des sciences sociales et humaines*. 8 (2012), 3-16.

Cassany, D. y Ayala, G. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*. CEE Participación Educativa, 9, noviembre, pp.53-71.

Coffey, N. (2009). *Machine Translation - How it Works, What Users Expect, and What They Get*. Disponible en: http://EzineArticles.com/?expert=Neil_Coffey

Diéguez M., M.I. y Riedemann H., K. (1998). *Análisis del error en la traducción automática: algunos ejemplos de las formas -ing del inglés al español*. ONOMAZEIN 3, 211-229.

Ding, H J "Teacher's role in students-centered English intensive Reading Class in China". *Canadian Social Science*, 8(4), 62-66,2012.

Domínguez, M.B; Laurenti, L. y Aguille Céliz, C. (2013). *Google Translate: una experiencia con alumnos de inglés técnico en el nivel superior*. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6 (4), pp. 44-53.

Gavin, Dudeney y Nicky H. (2007) *How to teach English with technology*. England, Pearson Longman.

Gerding Salas, C. y Craciunescu, O. (2003) *Traducción Automática y Traducción Asistida por Computador: ¿una nueva forma de practicar la traducción?* IV Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación. CTPCBA. Buenos Aires.

González Boluda, M. (2010). *Estudio Comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google*. Núcleo, 27,187-216.

Lewis, D. (1997) *Machine translation in a modern languages curriculum*. Computer assisted Language Learning.

Marzban, A. (2011) *Improvement of reading comprehension through computer-assisted language learning in Iranian intermediate EFL students*, en *Procedia Computer Science* 3 (2011), 3-10.

Mitkov, R. (2003) *Machine Translation: when (and when not) should be used, and its impact on Translators*. IV Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación. Buenos Aires.

Parsons, J (1995) "Machine assisted translation in language learning" Disponible en línea en www.fredriley.org.uk/call/pubs/newsletter/feb96.htm

Piqué, R.; Sánchez-Gijón, P. (2006) *La Digitalización del Proceso de Traducción: Tareas y Herramientas*. Actas del Congreso de Traducción Especializada, CTPCBA, Buenos Aires.

Santilli, D. (2011) *Recursos Tecnológicos para el Traductor 2.0*. INTERPARES I. Año I. FAT (Federación Argentina de Traductores). (En impresión) Editorial Universitaria, UNCa., Catamarca.

Shey, C-C (2002) *Combining Translation into the Second Language and Second Language Learning: An Integrated Computational Approach*. Tesis doctoral. Universidad de Edimburgo, Reino Unido.

Somers, H (2004) *Does Machine Translation have a role in language learning?* UNTELE 2004; L'Autonomie de l'Enseignant et de l'Apprenant face aux Technologies de l'Information et de la Communication – Teacher and Learner Autonomy vis-à-vis Information Communication Technology. Universidad Tecnológica de Compiegne, Francia.

Plataforma MOODLE y Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una Experiencia de Desarrollo Profesional

DAVIS, EFRAÍN, DUCH, VIRGINIA ALEJANDRA Y SARACENI, ANA CLAUDIA
Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir una experiencia de desarrollo profesional en red para los profesores de Inglés de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). La misma se basó en un curso de capacitación sobre el uso y potencialidades de la plataforma MOODLE. La experiencia, fundada en un diseño de investigación- acción, tuvo como meta la organización de cursos bimodales de enseñanza de Inglés destinados a la formación integral de los estudiantes de grado de la UNLaM. Además, esta capacitación se constituyó en una acción interna para los docentes investigadores que están llevando a cabo proyectos de cursos de lengua especializada a distancia en dicho idioma.

Según Sobrino Morrás (2011, pg. 122), los entornos de aprendizaje en red o redes de aprendizaje resultan ser aquellos en los que la tecnología se utiliza para promover conexiones entre un aprendiz y otros aprendices, entre estudiantes y tutores como entre comunidades de aprendizaje y sus recursos de aprendizaje. A través de estas conexiones, se van tejiendo entramados de conocimiento personal, grupal, social, global. El encuadre metodológico adoptado (investigación-acción), de acuerdo con Hernández Sampieri (2015, p.496) tiene como precepto básico el cambio, el mismo debe incorporarse en el propio proceso de investigación: “Se indaga al mismo tiempo que se interviene”.

La propuesta surgió ante la necesidad de facilitar la adquisición de conocimientos específicos sobre la plataforma y su uso, ya que la misma se utilizaría como entorno de enseñanza y de aprendizaje complementario al dictado presencial de los niveles de inglés obligatorios de la Universidad. Así, el propósito central de esta propuesta pedagógica fue facilitar a los docentes el desarrollo de aquellas nociones y destrezas fundamentales para enseñar la asignatura bajo el formato bimodal (presencial-virtual).

Estos aspectos previos se integraron a partir de la apertura de un aula experimental en una plataforma MOODLE cuyas características se adecuaban para la

creación de futuras aulas de inglés. El curso se planificó en dos etapas: la primera, consistió en la asignación del rol de estudiantes a los docentes y, una segunda, en la cual se los habilitó con perfil docente. Así, se logró que los educadores experimentaran como estudiantes en el uso de la plataforma y, por otro lado, adquirieran conocimientos sobre todas sus funcionalidades para el diseño de sus cursos. Asimismo, se asesoró a los docentes en cuanto a la planificación y armado de sus clases en la plataforma.

Los miembros de los grupos de investigación pudieron experimentar, analizar y ponderar la eficiencia de los cursos mediados por esta tecnología. Finalmente, es de destacar que esta experiencia pedagógica también puso en consideración las reflexiones de los participantes en cuanto a su percepción de las posibilidades de la plataforma y de la eficacia de su implementación para la enseñanza y el aprendizaje de inglés para los potenciales estudiantes, ya sea en la bimodalidad (presencial-virtual) como en la modalidad a distancia (virtual).

Palabras claves: Desarrollo profesional / plataforma MOODLE / inglés / estrategias de enseñanza innovadoras / investigación-acción

1. Introducción

La ubicuidad desencadenada por las TIC en el campo de la producción y difusión del conocimiento en todas las áreas y, en particular, la académica y la profesional ha provocado la necesidad de actualización permanente de los profesionales, académicos y estudiantes universitarios con miras a no quedar excluidos del circuito natural de la información académica y científica de última generación. Esta dinámica de las nuevas tecnologías se ha universalizado a través del idioma inglés como lengua de uso corriente para la circulación de la última información por medio de la Web 2.0. Por lo tanto, tal homogeneización de la lengua de circulación global hace imprescindible su conocimiento y dominio por parte de los involucrados en los sectores profesionales y académicos de cualquier especialidad u orientación.

Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información favorecen, sin duda alguna, el aprendizaje, la adquisición, la

profundización y la práctica intensiva de la lengua extranjera. La integración de las TIC en la educación universitaria se enmarca en el contexto de la evolución de la sociedad, del cambio social y de las nuevas necesidades institucionales, grupales e individuales de sus actores. Desde el punto de vista pedagógico, se asume que el conocimiento es un proceso activo de construcción personal y colectiva en el cual las TIC facilitan la concreción del acto educativo puesto que permite la comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes-docentes y estudiantes, en este caso, en un proceso de aprendizaje colectivo dentro de un contexto virtual compartido.

Finalmente, si bien, en general, los docentes de lenguas extranjeras realizan su trayecto profesional estrechamente vinculados con las diferentes tecnologías necesarias para su desempeño en el aula, el avance vertiginoso de las mismas los deja, muchas veces, con un déficit respecto a su conocimiento y dominio de los últimos desarrollos tecnológicos aplicables a la enseñanza del idioma. Además, muchas estrategias asociadas con el aprendizaje en la clase tradicional pueden transferirse o reacomodarse cuando se utilizan TIC para la enseñanza y así se da lugar a nuevas configuraciones formativas que pueden superar las deficiencias de los sistemas tradicionales, sean estos presenciales o a distancia. De ahí la necesidad de que las instituciones cuenten con programas de desarrollo profesional docente, relacionados, sobre todo, con la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje

2. Antecedentes

En primer lugar, la experiencia y trayectoria docente del equipo conformado por los profesores de inglés de la UNLAM los llevó a indagar sobre las diversas posibilidades de complementar las clases presenciales con dispositivos adecuados (clases extendidas) y apropiados para llevar el proceso de enseñanza y de aprendizaje más allá de los espacios y tiempos destinados en las aulas tradicionales. Sin embargo, según Salinas (2004, pg. 9), “ninguna innovación puede ignorar el contexto en el que se va a desarrollar” y, en consecuencia, “la introducción de las TIC en la docencia universitaria supone considerar aspectos que hacen referencia a las características, tanto individuales como colectivas, de los posibles usuarios”. La innovación propuesta sin duda exigía el desarrollo profesional de los docentes de inglés.

En cuanto a la noción de “clase extendida” debe entenderse como aquellas fuentes y recursos de información que los estudiantes utilizan fuera del ámbito del aula y que, por una razón u otra, responden mejor a sus perfiles de aprendizaje y que han adquirido una creciente importancia para la construcción del conocimiento. Por ello, ante la propuesta de implementar el uso de una plataforma virtual para complementar las clases presenciales, surgió la necesidad de evaluar en profundidad la plataforma que se utilizaría como extensión con el fin de analizar su alcance y eficiencia. Una vez elegida la plataforma MOODLE, se organizó un curso de capacitación para que los educadores pudieran vivenciar cada espacio de interacción, recursos y actividades posibles ofrecidos por ella.

Esta acción se basó en los enfoques conectivistas del aprendizaje para los cuales el aprendizaje, definido como conocimiento aplicable a la acción, puede residir fuera del individuo ya sea en una organización o base de datos, y se focaliza en la conexión de conjuntos especializados de información. Las conexiones permiten aprender cada vez más y resultan, de esa forma, más importantes que el estado actual de conocimiento de los usuarios.

Por otro lado, la propuesta del curso contó con el apoyo y entusiasmo de los docentes investigadores participantes quienes recomendaron que este tipo de cursos se constituya en una acción interna sostenida de formación para todos los docentes y, en especial, para aquellos que están abocados al desarrollo e implementación de cursos de educación completamente a distancia. Nuevamente, aparecen rastros de la teoría conectivista sustentando esta recomendación. Siemens (2004, pg 7) expresa que el punto de partida del conectivismo es el individuo para quien el conocimiento personal se compone de una red que se alimenta dentro de las organizaciones e instituciones, las cuales a su vez responden a la red y continúan aportando aprendizaje al individuo. El ciclo del desarrollo del conocimiento, sostiene este autor, permite al que aprende permanecer fluyendo en su entorno a través de las conexiones que ha establecido.

Finalmente, la capacitación quiso poner en práctica y analizar la metodología investigación-acción como una propuesta innovadora en cuanto que apunta al cambio proveniente de su implementación sobre la comprensión o resolución de una determinada problemática. En este sentido, Siemens ob.cit. (pg. 4) sostiene que las teorías de aprendizaje se focalizan principalmente en el proceso de aprendizaje en sí mismo dejando de lado el valor de lo que se aprende. Sin embargo, el autor insiste en que en un mundo interconectado, deberíamos explorar la forma de la información que se adquiere evaluando la pertinencia de

aprender algo como meta-habilidad a aplicarse antes de que el aprendizaje comience a tener lugar. En la actualidad, indica Siemens ob.cit. (pg. 4), debido al rápido incremento de la cantidad de información muchas veces se requiere acción sin aprendizaje personal, es decir, se necesita actuar a partir de la obtención de información externa al conocimiento primario del sujeto.

Entonces, la capacidad de sintetizar y reconocer conexiones y patrones se vuelve una habilidad valiosa. La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje ponen en consideración a las teorías de aprendizaje en la era digital. Según Siemens ob.cit. (pg.5), ya no es posible experimentar y adquirir personalmente el aprendizaje necesario para actuar, sino que en el presente el sujeto deriva su experiencia de la formación de conexiones.

El verdadero desafío es poder activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación. Pero cuando el conocimiento que se necesita no es conocido, la habilidad de conectarse con fuentes que corresponden a lo que se requiere es vital. Por ello, a medida que el conocimiento crece y evoluciona, el acceso a lo que se necesita es más importante que el conocimiento que se posee en dicho momento.

3. La experiencia en síntesis

Antes de comenzar la experiencia, se realizó una primera reunión presencial para informar a los profesores del proyecto e instruirlos sobre la plataforma y sus características generales. Se creó una lista de distribución de correo electrónico con el objeto de comunicar a cada participante su nombre de usuario y la contraseña para el ingreso al aula virtual del curso. Entre el encuentro presencial y el ingreso de los docentes al aula, se distribuyó por mail la primera clase en un archivo Word adjunto y la bibliografía correspondiente en archivos pdf. También, se socializó la clase por medio de un grupo cerrado de facebook creado por los docentes. El motivo del uso de estas vías de comunicación fue registrar y evaluar las diferencias entre los tres medios -mail, facebook, MOODLE- para trabajar los mismos contenidos y actividades.

La experiencia involucró a 25 docentes de inglés de la UNLaM. El curso se planificó en dos etapas: La primera, por un lado, consistió en la asignación del rol de estudiantes a los participantes basados en las ideas de Siemens ob.cit. (pg.9) quien sostiene que el verdadero desafío del aprendizaje es poder activar el conocimiento adquirido en el sitio de aplicación y armar nodos de información interconectados.

En cuanto al cronograma de trabajo, las clases fueron semanales; además, los docentes pudieron acceder al aula hasta dos meses después de terminada la primera etapa. Las clases se desarrollaron en una página web con acceso desde el bloque central del aula. Cada clase contenía la bibliografía utilizada, un foro de discusión, uno de dudas y otro de actividades. Algunas clases incluían un buzón para la entrega de los trabajos a evaluar y ejercicios de respuesta inmediata.

En la segunda etapa se habilitó a los participantes con un perfil docente para el diseño y desarrollo de sus propias aulas.

4. Logros

En principio, los docentes adquirieron conocimientos sólidos y fundados sobre las funcionalidades de la plataforma para aplicarlas luego en el diseño de sus clases. Además, la experimentación con el uso de la plataforma en su rol de aprendices les permitió descubrir posibles obstáculos a enfrentar por los alumnos y, de esa manera, prever soluciones factibles que facilitasen el proceso de aprendizaje. En la segunda etapa, los participantes comenzaron a construir sus propias aulas con los recursos necesarios para cada nivel y las actividades de práctica y evaluación que cada uno de ellos entendía se ajustaba mejor al curso a su cargo. Estas tareas llevaron a compartir ideas y problemas, además de generar un espacio de discusión de alternativas didácticas y la reflexión en red sobre la necesidad y utilidad de los encuentros presenciales y, en particular, cuál sería el impacto de su supresión en el caso de cursos totalmente virtuales.

Por otro lado, parte de los contenidos trabajados en la capacitación fueron aplicados a las tareas de investigación con otros dispositivos tecnológicos. Por ejemplo, se desarrollaron ejercitaciones aplicando la herramienta de autor Hot Potatoes para las clases implementadas con blogs. Además, se profundizaron conocimientos con aplicaciones relacionadas al tratamiento de audios y videos como así también sobre la confección de material didáctico multimedia.

Finalmente, la experiencia permitió verificar lo que sostiene Salinas *ob.cit.* (pg. 3) respecto a que el profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los estudiantes, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. El docente así actúa como gestor de las fuentes de recursos de aprendizaje y, de este modo, acentúa su papel de orientador y mediador. Fue muy gratificante, registrar el pedido de mayor explicación por los docentes ante los desafíos propuestos en la realización de algunas tareas.

En definitiva, se llegó a acordar con Salinas ob.cit. (pg. 3) en que “el profesor acusará implicaciones en su preparación profesional, pues se le va a requerir, en su proceso de formación –inicial o de reciclaje– ser usuario aventajado de recursos de información. Junto a ello, necesitará servicios de apoyo de guías y ayudas profesionales que le permitan participar enteramente en el ejercicio de su actividad. Los profesores constituyen un elemento esencial en cualquier sistema educativo y resultan imprescindibles a la hora de iniciar cualquier cambio. Sus conocimientos y destrezas son esenciales para el buen funcionamiento de un programa; por lo tanto, deben tener recursos técnicos y didácticos que les permitan cubrir sus necesidades.”

5. Consideraciones finales

Esta propuesta pedagógica se ha planteado como una capacitación de doble rol puesto que, como se ha explicado, los participantes lograron internalizar nociones y experiencias como estudiantes y docentes que, de otro modo, no hubieran podido adquirir. También, ha desarrollado la empatía respecto del rol tutorial en cursos totalmente virtuales puesto que las dos reuniones presenciales realizadas sólo se destinaron a reflexiones y orientaciones generales relacionadas con la propedéutica del uso del aula virtual y no con los contenidos en sí mismos.

En cuanto a la percepción por parte de los capacitados sobre la apropiación de las posibilidades de la plataforma MOODLE y de la eficacia de su implementación para la enseñanza y el aprendizaje, ya sea como blended-learning (presencial-virtual) como en la modalidad a distancia (virtual), la experiencia ha resultado en un continuo que puso de manifiesto los beneficios y las dificultades del trabajo online en la plataforma, las particularidades de cada espacio del aula virtual (comunicación, recursos, actividades, evaluación) y las interacciones posibles vistas desde el rol de estudiante como el del profesor.

Referencias bibliográficas

Hernández Sampieri, R. y otros (2015): “Metodología de la investigación” Sexta Edición, México, Mc Graw Hill Education.

Salinas, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)* UOC Vol. 1, nº 1, disponible en <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Siemens, G. (2004) “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”, traducción de Diego E. Leal Fonseca, Febrero 7, 2007, disponible en http://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf

Sobrino Morrás, A. (2011) “Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista”, *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, Vol. 20, 2011, Universidad de Navarra, disponible en <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18344/2/ESE%20117-139.pdf>

Proyecto de Cooperación descentralizada: “je suis fier de ma ville”

DOUMANI, SOFIA Y POLIT, ROXANA

EESO N° 231 República de Nicaragua, Alianza Francesa de Santa Fe, Republica Argentina

Resumen

Como resultado de los acuerdos binacionales llevados adelante por los gobiernos de la República Argentina y Francia, y por iniciativa del gobierno de la ciudad de Santa Fe, el presente trabajo, presenta una experiencia pedagógica llevada a cabo entre alumnos de establecimientos educativos de Santa Fe y Poitiers. El empleo de las tecnologías emergentes contribuyó al diseño de estrategias pedagógicas-culturales que favorecieron la puesta en práctica de saberes lingüísticos por medio de los cuales se materializaron los encuentros entre ambos grupos de estudiantes.

Palabras clave: acuerdos, experiencia pedagógica, tecnologías

N° 1 Acuerdos Franco-Argentinos

En consonancia con una de las temáticas sobre las que se enmarca el proyecto de cooperación entre las municipalidades de Santa Fe y Poitiers y como resultado del Segundo Foro Franco-Argentino de Cooperación Descentralizada llevado a cabo en Biarritz en noviembre de 2012, el presente proyecto se sustenta sobre la base de dichos acuerdos bilaterales.

Estos acuerdos, materializados en un plazo de 6 años, permitió la participación de nuevas unidades subnacionales francesas incrementándose de 16 a 44 en el año 2012. Por su parte, distintas ciudades argentinas, a través de sus municipios participaron en idéntica progresión de estos convenios estableciendo en muchos casos “acuerdos de hermanamientos”.

Entendiendo que la acción descentralizada de los gobiernos locales es objeto de consensos dentro de la política internacional en la Argentina y Francia, estimamos la importancia que revisten las acciones que pudieren materializarse con el objeto de promover el intercambio de experiencias, así como la concreción de proyectos de interés común.

En el año 2014, respondiendo a la cuarta convocatoria en apoyo a estas actividades de descentralización emanadas desde Cancillería Argentina y el Ministerio Francés de Asuntos Exteriores y Europeos, se aprueban ocho proyectos diseñados por los gobiernos subnacionales argentinos uno de los cuales corresponde al presentado por el gobierno de la Ciudad de Santa Fe . En el mismo se establece una actividad conjunta con la Municipalidad de Poitiers.

Las que siguen, son algunas de las temáticas sugeridas que focalizaron el interés entre ambos municipios

Gestión de espacios protegidos

Formación profesional

Desarrollo económico para la puesta en práctica de polos tecnológicos

Intercambios culturales, universitarios,

Prestación de servicios turísticos

Inter-municipalidad y transferencia de experiencias en múltiples sectores

Protección y valorización del patrimonio.

Nº 2 Génesis del Proyecto pedagógico

Con el fin de reforzar lazos culturales entre ambos gobiernos, el responsable de Relaciones Internacionales de la Municipalidad de Santa Fe, ofició de nexo entre instituciones educativas de la ciudad de Potiers y de Santa Fe, siendo la Alianza Francesa de Santa Fe y la Escuela Nº 231 República de Nicaragua| las instituciones que llevaron a cabo dicha experiencia.

El eje central de nuestro trabajo, giró en torno a la “Valorización del Patrimonio” tópico para el diseño y desarrollo de estrategias pedagógico-culturales. En esta dirección se llevó a cabo el abordaje de contenidos sociolingüísticos en la enseñanza del francés como lengua extranjera teniendo en cuenta la herencia patrimonial francesa en la ciudad de Santa Fe.

El proyecto “Je suis fier de ma ville” iniciado en el año 2015 entre alumnos del “Instituto Secundario “Louis Armand” de Poitiers y alumnos de la EESO Nº231 “Republica de Nicaragua” y grupos adolescentes de Alianza Francesa de Santa Fe estableció redes de comunicación por medio del empleo de la tecnologías emergentes dando inicio a una serie de intercambios que permitieron la apertura intercultural desde la perspectiva accional.

Entendiendo que “la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera promueve la sensibilidad cultural y la destreza para identificar y utilizar una variedad de estrategias que permiten el contacto con personas de otras culturas” (MCERL p 102) pudimos consolidar dos enfoques: lo intercultural y lo accional.

Este último enfoque considera al alumno como un actor social que emplea la lengua como un instrumento que interviene en la realización de la mayor parte de las tareas sociales; se trata de conducir a buen término un proyecto, de alcanzar un objetivo, de resolver un problema, etc. Las tareas exigen generalmente la puesta en marcha de competencias lingüísticas. En el entorno escolar es esta competencia la que se trata de desarrollar” (Bourguignon, C. 2009.p 52)

Nº3 Tecnologías en Acción

La llegada de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo permitió la creación, la participación y la comunicación de los actores por medio de nuevas formas de pensamiento que promueven y garantizan la igualdad de oportunidades. Este proyecto permitió: la filmación y edición de videos; la creación de un cortometraje, el intercambio de presentaciones, la materialización de un encuentro simultaneo skype y finalmente la creación de un espacio común de intercambio dentro de una red social.

El empleo de las tecnologías no solo alentó la continuación del proyecto sino que también favoreció el desarrollo de la competencia existencial relacionada al saber ser a través de la cual “la actividad comunicativa de los alumnos no sólo se ve afectada por su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los valores y las creencias” (MCRL, p. 103).

Es evidente entonces que la integración de las TIC en contextos áulicos se transforma en una herramienta pedagógica al servicio de la enseñanza, transversalizando no solo los contenidos sino también estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Nº4 “Estoy Orgulloso de mi ciudad”

El Proyecto “Je suis fier de ma ville” - “Yo estoy orgulloso de mi ciudad” - se estructura sobre la base de tres fases.

- Primera Fase: objetivos, logística y creación de productos culturales.

Las actividades fueron organizadas a partir de las estrategias establecidas por la pedagogía accional. Desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno es considerado como “un actor social” que interactúa en clase - ahora transformada en espacio social - ámbito donde se producen intercambios de temas para trabajar, opiniones, y la necesidad de construir un “saber-hacer” propio, a partir de intereses comunes. Con esta finalidad, escogimos poner en práctica competencias de comprensión y producción escritas y orales vehiculizando las actividades diseñadas por medio del empleo de las TIC.

La Prof. Polit lo adaptó y organizó con alumnos de 4to año de la EESO N°231 República de Nicaragua y la Prof. Doumani hizo lo propio con los alumnos del grupo “Adolescentes III” de la Alianza Francesa de Santa Fe.

Concebido en base a distintos soportes, el proyecto refleja el interés de los adolescentes quienes se inclinan con naturalidad, más hacia la realización de actividades espontáneas cercanas a sus conversaciones cotidianas que al aprendizaje del francés de una manera más tradicional.

La clave del proyecto se centra no solamente en los beneficios de la comunicación sino también en la práctica y en el entrenamiento de entornos lingüísticamente ricos.

Los objetivos propuestos fueron:

- Comunicar en Francés Lengua Extranjera
- Presentar la ciudad de Santa Fe
- Compartir puntos de interés para los adolescentes
- Reconocer la diversidad cultural.
- Desarrollar destrezas comunicativas por medio de soportes tecnológicos

En lo que respecta a la logística previa a la puesta en común de la actividad a desarrollar, nos pusimos en contacto via Skype con el docente francés, el profesor Pascaul Canaud, titular del curso de Español como Lengua Extranjera de la escuela Pública Louis Armand de la ciudad de Poitiers.

Luego de haber pautado la manera a trabajar, los temas a desarrollar y haber resuelto las diferencias horarias entre los dos países, se acordó la realización de videos. En ellos los alumnos podrían no sólo presentarse sino además presentar la ciudad y los lugares frecuentados por los adolescentes, tales el Shopping La Ribera, el Puente Colgante, La plaza 25 de Mayo, la Escuela República de Nicaragua, la Antigua Estación de Trenes Manuel Belgrano entre otros temas.

Segunda Fase: Encuentro virtual

Titulada “je suis fiere de ma ville”, y luego de algunos meses de trabajo, los estudiantes franceses y argentinos se dieron cita el viernes 16 de octubre de 2015 en las instalaciones del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral de la ciudad de Santa Fe dando inicio a la experiencia pedagógica.

Por medio de una video conferencia vía Skype los alumnos entraron en contacto por primera vez. En un clima de camaradería cada uno comenzó con su presentación interactuando en forma libre y espontánea acerca de lo que les agradaba como así también inquietudes y sentimientos propios de los adolescentes,

Esta actividad de intercambio - concebida al inicio como actividad pedagógica - fue tomando su forma definitiva con el correr del tiempo gracias al interés de los adolescentes quienes manifestaron la inquietud de continuar conectados con sus nuevos amigos franceses. Esta es la razón por la cual nació el Proyecto Poitiers.

Esta primera etapa de reconocimiento del “Otro” despertó en ellos la necesidad de ampliar más sus conocimientos. Por esta razón hemos echado mano a las redes sociales por medio de la creación de una página en Facebook denominada “ Salut!” donde los adolescentes pueden continuar en autonomía lingüística con los contactos de amistades ya establecidos

Tercera fase: Creación mediateca.

Este Proyecto Poitiers, prevé una tercera etapa de realización en consonancia con las temáticas establecidas en los acuerdos bilaterales, que es la realización de una “mediateca itinerante”, ya existente en Francia denominada “Vino, Tango y

Películas” por medio de la cual en el caso argentino, se podrá acercar la cultura y la lengua francesa a todos los puntos de la ciudad para favorecer la igualdad de oportunidades en el conocimiento.

Nº 5: Consideraciones finales

Estas acciones, vectores de ciudadanía y democracia local, abren espacios de reflexión a todos los participantes permitiendo federar diferentes públicos en una misma causa. La solidaridad internacional a partir de la educación es un compromiso de equidad mundial y de paz hacia el futuro de la ciudad de Santa Fe que alienta de igual manera estos intercambios en post de una participación que contribuya a la construcción de un mundo más justo.

En síntesis, la rentabilidad del proyecto se funda no sólo en uno de los ejes de los acuerdos bilaterales sino en la posibilidad de poner práctica propuestas pedagógicas innovadoras a través del uso de las tecnologías emergentes ya que aprender una lengua “ constituye un momento privilegiado que permite el descubrimiento de otras percepciones y clasificaciones de la realidad, otros valores, otros modos de vida en definitiva, aprender una lengua extranjera significa entrar en contacto con una nueva cultura” (Denis, M. 2013, p 14)

Referencias Bibliográficas

“**Maison des langues**” L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues. Difusion. 2009.

« **Presse Universitaire de Grenoble** » L’interculturelle en classe. PUG 2012

« **Presse Univesitaire de Grenoble** » Les TIC, des outils pour la classe. PUG 2011.

Desarrollo de Habilidades Comunicativas Orales en Inglés a través de la Plataforma Virtual del Campus UVQ

DUCH, VIRGINIA ALEJANDRA

Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

La sociedad de la comunicación globalizada produjo la necesidad de tener profesionales cada vez más capacitados en sus disciplinas específicas, pero a la vez con conocimientos y práctica en una lengua común a los negocios, la ciencia, la cultura y la tecnología como el inglés. De allí que la aplicación de cambios en las ofertas educativas haya sido de amplio alcance y la incorporación de esta lengua extranjera a la formación profesional se haya tornado en una de las características relevantes en el recorrido y escenario actual en el que la educación mediada por tecnologías es protagonista.

Este trabajo da cuenta de un proyecto educativo virtual plasmado en un curso de Inglés para Turismo, Hotelería y Comercio Internacional dada la necesidad de que el estudiantado adquiera los conocimientos elementales de comunicación oral en inglés para abordar eficazmente intercambios básicos en dicha lengua durante su desempeño profesional. Entonces, se intenta describir la forma en que el curso facilita a los estudiantes la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias comunicativas más recurrentes para el desempeño de sus profesiones ilustrando las posibilidades que ofrece la plataforma virtual de la Universidad Virtual de Quilmes donde se utilizan materiales multimedia e hipermedia integrados y basados un enfoque metodológico centrado en la actividad del estudiante. También se reflejan los resultados del análisis de los agentes intervinientes y de la didáctica de la disciplina. Es decir, desde el punto de vista curricular, esta experiencia se basa en lo que Castañeda Quinteros (2011) propone como un enfoque del currículum como realidad que toma cuerpo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero que se enmarca y está determinada por la sociedad en la que está contenida.

Por lo tanto, la experiencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de Quilmes, con la incorporación del curso virtual de Inglés 2 para las carreras de Turismo y Hotelería y Comercio Internacional, y luego de haberse dictado durante dos períodos y para seis aulas, ha aportado una significativa cantidad de información de calidad para su análisis y posterior proyección institucional y regional. Dicha

información primaria, recabada mediante encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes, permitirá describir los procesos de institucionalización e imaginarios sociales ya que, como sostiene Reig Hernández (2010) el surgimiento de los nuevos medios y posibilidades; de las nuevas formas de comunicación, de una cultura interactiva con nuevos escenarios y posibilidades de conexión y de socialización dejan atrás la postura pasiva del estudiante; las aulas cerradas al mundo y los contenidos producidos en masa reemplazándolos por modelos abiertos y flexibles.

A partir de allí, se podrán abordar sus aspectos complejos y compartir la percepción de la implicancia para el estudiante universitario de la incorporación en la oferta académica de cursos customizados de lenguas extranjeras como así también reflexionar sobre el proceso de implementación de este tipo de cursos mediante la capacitación docente y la comprensión de los prejuicios establecidos sobre la viabilidad del aprendizaje de una lengua extranjera en los espacios virtuales.

Palabras claves: inglés - competencias comunicativas - entornos virtuales -

Introducción

La Universidad Nacional de Quilmes a través de su Programa Universidad Virtual de Quilmes ofrece carreras de pregrado, grado y posgrado destinadas a la formación de profesionales competentes en diversas ramas del saber. Entre ellas se encuentran las licenciaturas en Turismo y Hotelería y Comercio Internacional. Ambas carreras comparten algunos temas disciplinares entre los que se destacan la necesidad imperante del manejo del idioma inglés para cualquiera de sus egresados.

Las lenguas extranjeras, y en particular el idioma inglés, se han convertido en un saber que habilita el desempeño profesional de cualquiera de estas dos carreras en ámbitos de alcance global o, al menos, con públicos extranjeros lo que se traduce como mayores posibilidades de desarrollo y provecho laboral.

Por otro lado, desde su inicio las carreras de Comercio Internacional y Administración Hotelera -cuyas paralelas en la modalidad presencial son las de Comercio Internacional y Turismo y Hotelería en la modalidad virtual- han ofrecido cursos de inglés obligatorios a lo largo de la carrera llegando a tener tres niveles del idioma dictados en un principio de forma anual y más tarde de forma cuatrimestral.

Hoy en día, no podría pensarse en ninguna de estas carreras sin aceptar que el manejo fluido del idioma inglés en lo que respecta a la comunicación oral y escrita en el ámbito semiótico de los negocios y el conocimiento del vocabulario técnico científico en sus contextos de desempeño debe estar incorporado en el currículo de ambas disciplinas. Y, como es importante destacar, es deber de las instituciones asegurarse que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo como futuros profesionales (Salinas, 2004).

Es por ello que en el año 2011 se decide reformar los planes de estudios de estas carreras destacando el conocimiento de la lengua inglesa propia de los intercambios comunicativos del ámbito semiótico del comercio, el turismo y la hotelería como un requisito para la titulación. Más tarde en la misma época se comienza a trabajar en el desarrollo de un curso que ofrezca la enseñanza de dichos conocimientos para aquellos estudiantes que carezcan de tal preparación.

Así, hubo un plantel docente que propuso a las direcciones de ambas carreras un proyecto de curso basados en los resultados del análisis de las necesidades de los futuros profesionales por un lado y en las necesidades del estudiantado - conocimientos, procedimientos y valores respecto al uso del idioma inglés- justificando, además la propuesta desde el marco conceptual subyacente a la enseñanza del idioma y desde punto de vista didáctico de la lengua. Además, se presentaron junto a ellos el programa de la materia y el plan de trabajo detallando los contenidos, actividades y evaluaciones para cada clase.

Una vez aprobado el proyecto por los directores de las carreras, se procedió a presentar ante un comité evaluador la propuesta de desarrollo del material didáctico multimedia que sería la bibliografía obligatoria del curso. Esta propuesta contaba con el programa de la materia, el plan de trabajo, una introducción al material describiendo los objetivos, los contenidos de las unidades, la problemática del campo y una reflexión sobre el aprendizaje en entornos virtuales. Finalmente, la propuesta contaba con el índice de la totalidad de los temas, subtemas y bibliografía de referencia dando, de este modo, inicio a la configuración general del curso.

Contexto

Como se mencionó anteriormente, el curso de Inglés II está dirigido a los alumnos de las Licenciaturas en Comercio Internacional y Turismo y Hotelería

que poseen, como mínimo, una base de lectocomprensión de texto académico adquirida o aprobada en el ciclo básico de la Tecnicatura Universitaria en Ciencias Empresariales. Se centra en facilitar a los estudiantes la construcción de los conocimientos y el desarrollo de estrategias comunicativas orales y escritas de los patrones retóricos más frecuentes de los intercambios del ámbito empresarial.

La articulación está dada por el empleo del vocabulario técnico científico adquirido en el primer nivel y por su aplicación en los intercambios comunicativos formales en el segundo. Además, las estrategias lectoras adquiridas en Inglés 1 se aplican para la comprensión del material de Inglés 2 que se encuentra en su totalidad escrito en inglés.

En base a lo expuesto anteriormente, para el desarrollo de este proyecto se tuvieron en cuenta las posibilidades que ofrece la cuarta generación de educación a distancia donde se utilizan materiales de distinto tipo –multimedia e hipermedia- integrados y focalizados en el enfoque dramático como desarrollo filosófico-metodológico que permite poner en el centro la acción humana atendiendo a perspectivas múltiples y analizando las relaciones de carácter dialéctico que se establecen en relación con ella y que puede plasmarse en una plataforma educativa como la de la Universidad Virtual de Quilmes. También se consideraron los resultados del análisis de los agentes intervinientes y de la didáctica de la disciplina (Duch, 2015).

El curso de Inglés 2 consta de alrededor de quince clases semanales las cuales desarrollaran los temas conceptuales y procedimentales listados en el plan de trabajo surgido del programa de la materia. Las clases contienen, además, la bibliografía obligatoria y de consulta, la ejercitación correspondiente a la puesta en práctica de los temas abordados y el material didáctico centralizado destinado a integrar dicha teoría y práctica en propuestas significativas contextualizadas en los ámbitos de desempeño de las carreras.

La comunicación es fluida y flexible, posibilitadas por todos y cada uno de los medios que ofrece la plataforma Qoodle de la Universidad Virtual de Quilmes, a saber: foros generales, foros de clases, de actividades, de consulta, listas de distribución, devoluciones inmediatas de los trabajos de los alumnos, consultas vía mails personales, trabajos colaborativos en línea, encuestas, cuestionarios, etc. Todo lo que responde a lo expuesto por Salinas (2004) para quién las instituciones deben promover proyectos innovadores a través de una variedad de tecnologías que otorguen la flexibilidad precisa para cubrir necesidades individuales y sociales, y lograr entornos de aprendizaje efectivos.

La evaluación es tanto formativa como sumativa, integradora y reflexiva tendiente a la mejora constante del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así, la evaluación es parte integrante de dicho proceso y se plasma en formatos coherentes con las tareas desarrolladas durante el abordaje teórico y práctico de las clases. Cabe destacar en este punto que los alumnos aprueban la materia *sin* examen final presencial, lo que implica que su desempeño a lo largo de la cursada y los resultados obtenidos en los trabajos de evaluación propuestos durante el transcurso de la materia son suficientes para tal acreditación. Una modalidad de evaluación implementada son las instancias sincrónicas en una sala de reunión virtual donde se toman intercambios orales y escritos preparados e inéditos.

Particularidades del proyecto

Desde el punto de vista comunicacional, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se encuentran atravesados por aspectos comunicativos que los caracterizan y les dan forma. Los entornos virtuales presentan nuevas formas de comunicación entre docentes y alumnos y de los alumnos entre sí. Los medios asincrónicos que, por lo general, son los de mayor presencia en los cursos virtuales ofrecen una comunicación diferida que se caracteriza por otorgar la posibilidad de un mayor control del propio discurso y propician intervenciones más reflexivas.

En este curso virtual los materiales didácticos coexisten y conviven con los medios asincrónicos, y su papel depende del lugar que les otorga el modelo pedagógico. Es decir, hay instancias donde adquirieron un rol más central y estructurador de la asignatura previendo las instancias de interacción entre el docente y los estudiantes e instancias donde tienen un papel más aleatorio y complementario de la interacción.

Además, en la confluencia de medios y códigos implementados en esta área disciplinar a través del texto didáctico y mediante la interacción que se genera en el aula virtual, los procesos de codificación y de decodificación son muy importantes; de ahí la relevancia de contar con un material didáctico centralizado. En el caso de Inglés 2, la modalidad se focaliza en los patrones retóricos de los intercambios formales orales y escritos dentro del ámbito semiótico de los negocios. Esto presenta el desafío de introducir a los alumnos en situaciones reales o simuladas (a través de videos y audios, por ejemplo) que

reflejen tales intercambios y en donde se entretengan los registros, tenores y tonos conversacionales con el vocabulario propio de la disciplina. Desafío no menor implica el hecho que, en este curso en particular, los alumnos deben intercambiar con los docentes producciones de audio y video para ser evaluados y aconsejados en lo que respecta a su pronunciación, fluidez y lenguaje corporal.

Un punto importante para destacar en este proyecto es la evaluación de los aprendizajes. Debido a que no se trata de cursos con examen final presencial, el desafío está dado por un seguimiento en profundidad del desempeño de los alumnos tanto en los foros de participación y debate, en las actividades colaborativas en línea como en todas aquellas herramientas que el docente pone a disposición de los alumnos que le permitan evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En este proyecto, se partió de la noción de que en los entornos virtuales de educación es imprescindible el empleo de una evaluación continua, de proceso y formativa que legitime el aprendizaje de los alumnos, que los guíe y les provea el andamiaje que necesitan para construir sus conocimientos, destrezas y actitudes respecto de la materia y de las diferentes áreas de estudio en esta modalidad. Además, este tipo de evaluación estimula el desarrollo de participantes autónomos, responsables y críticos en lo que aprendizaje colaborativo se refiere, cuestión esta de suma importancia para la formación de profesionales competentes que respondan al trabajo grupal e individual de forma efectiva y eficiente (Duart, Sangrá 2008).

Es importante destacar en este punto que todas las evaluaciones propuestas a lo largo de este curso son coherentes con las actividades realizadas a lo largo del mismo y sirvieron para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se reflexionó críticamente, desde el docente y desde los alumnos, de forma individual y grupal, sobre los resultados de las evaluaciones para una posterior toma de decisiones que desemboquen en dicha mejora.

Para este curso de Inglés 2, una herramienta de evaluación inédita que se implementó es la provista por BigBlueButton en forma de sala de reunión sincrónica que proporciona experiencias en línea atractivas, fácilmente accesibles e intuitivas desde su empleo pero a la vez sofisticadas que permiten a los estudiantes y a los profesores universitarios llevar adelante la evaluación en tiempo real.

Esta herramienta promueve tanto la enseñanza y el aprendizaje como la evaluación con posibilidades que permiten a los estudiantes y facultativos comunicarse, resolver problemas y explorar la información de formas

estimulantes e innovadoras. Ayuda a todos los miembros del aula virtual a compartir sus conocimientos y trabajar juntos más efectivamente a través de la colaboración en línea.

Con esta herramienta se puede crear y dictar clases sincrónicas interactivas y gestionar eficientemente el progreso del alumno. Se implementará, de esta manera, un flujo de trabajo interactivo que ahorrará tiempo y facilitará la recolección de información relevante para la evaluación. Los alumnos se conectan en un momento establecido dentro de un rango horario en grupos de a tres o cuatro como máximo. El docente actúa como moderador proponiendo las actividades a realizar que se basan en lo trabajado en cada tramo de la cursada anterior a dicha instancia evaluativa. Los alumnos realizan los intercambios comunicativos orales y escritos, acreditando su identidad a través de la cámara web cambiando sus roles y pasando de la participación guiada por el docente a una participación intuitiva basada en la situación comunicativa que se proponga.

La forma en que se administraron estas evaluaciones sincrónicas fue la siguiente: teniendo en cuenta que para llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje en este tipo de materia fue necesario contar con comisiones reducidas de alumnos (15 como cantidad óptima) se tomó la semana de evaluación donde el total de alumnos cursantes en cada período se dividió por la cantidad de 6 días (lunes a sábado) que a su vez se dividieron en bandas horarias de entre 15 y 20 minutos a lo largo de cada día desde las 8 hasta las 22hs. Los alumnos, de esta forma distribuidos, accedieron a la sala de evaluación donde dispusieron de 3 momentos de alrededor cinco minutos para llevar a cabo los intercambios requeridos por el docente (conversaciones orales y vía chat con el docente y entre compañeros).

Finalmente, es necesario destacar que, si bien este tipo de evaluación no se basa en actividades de similar envergadura realizadas durante el curso ya que el mismo se lleva a cabo mediante asignaciones de tareas asincrónicas (los audios y sus correspondientes transcripciones se proveen en los materiales, las grabaciones de los alumnos son subidas a la plataforma del aula, etc), tales actividades deberían redundar en un desempeño correcto en intercambios de comunicación sincrónicas debido al tipo de preparación en conjunto proporcionada a lo largo de la acción docente. Al respecto sostienen Duart y Sangrá (2008): la acción del docente en un contexto virtual no centra la atención del estudiante en la actuación del profesor, sino que por el contrario, potencia la actividad del estudiante según su proceso de aprendizaje. Se cambia el foco del rol docente que ya no pasa por dirigir al estudiante en todo momento, sino por

darle herramientas que se aproximan cada vez más al futuro desempeño que abordará en mundo profesional específico.

Reflexiones finales

La propuesta de inglés virtual para las Licenciaturas en Turismo y Hotelería y Comercio Internacional supuso un gran desafío para nuestra universidad ya que requiere de algunas modificaciones respecto a las propuestas hasta ahora uniformes sustentadas por los cursos de formación de grado en esta modalidad.

En el segundo nivel de inglés ofrecido para estas carreras, es decir para Inglés 2, dada la necesidad de desarrollar estrategias comunicacionales orales y escritas necesarias para el desempeño de las profesiones de Turismo, Hotelería y Comercio Internacional el desafío es aún mayor ya que tales intercambios, si bien se realizan en tiempo real, se enseñarán de forma asincrónica atendiendo a los parámetros de formación propuestos por la Universidad Virtual Quilmes. De ahí la necesidad de innovar en ámbitos educativos de avanzada dentro de la virtualidad como son las salas de reunión sincrónicas que, en este caso, reemplazan al examen final presencial.

Como señala Castañeda Quinteros (2011) toda la comunicación que sucede en un proceso de enseñanza y de aprendizaje se define por el tipo y niveles de interactividad que tienen lugar en el mismo ya sea instrumental, como ser del alumno con el resto de los participantes en el proceso. La diferencia en este curso en particular estuvo dada por el intercambio de videos y audios grabados por los estudiantes y por el docente por un lado, y la distribución del tiempo que en el examen presencial se concentra en un solo encuentro de dos horas y que aquí se dividieron en tres encuentros de aproximadamente veinte minutos por el otro.

En definitiva, este proyecto propone soluciones innovadoras y, a la vez, auspiciosas para atender a las necesidades específicas de cursos cuya didáctica merece una adecuación especial para desarrollarse eficaz y eficientemente. Entonces se estaría apelando a una de las cualidades más atractivas la educación al enfrentar situaciones nuevas, que es buscar la calidad para: compartir el conocimiento, cerrar brechas, abrir nuevos caminos, atender la diversidad, y estar en una constante transformación hacia la calidad innovadora que propicie la creatividad y la capacidad para enfrentar lo nuevo e incierto que caracteriza a la vida real (Moreno Castañeda, 2006).

Referencias bibliográficas

Castañeda Quinteros, L (2011) “Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular”. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación Murcia España*

Duart, J y Sangrá, A. (2008) “Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior” *Disponible en :* <http://colegiosonlinecolombia.com/boletines/Formacion%20universitaria.pdf>

Duch, V. (2015) “Inglés II”. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal Argentina.

Moreno Castañeda, M. (2006) “La calidad de la educación a distancia en ambientes virtuales”. *Actas del XV Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Guadalajara, Jalisco. México.

Reig Hernández, D. (2010). “El futuro de la educación superior, algunas claves”. *REIRE, Vol.3, núm.2*.

Resolución Ministerio de Educación 1516 (2012) Disponible en: http://virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/Resoluciones_ministeriales/RES_1516-12_TyH_TU_nueva.pdf

Salinas, J. (2004) “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria” *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol.1 n°1 FUOC*

Alfabetismos emergentes de la cultura digital e implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas

ELSTEIN, SILVIA, IRUSTA, CECILIA Y SOLIVELLAS, DANIELA

Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Exactas Físico, Químicas y Naturales,
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Esta ponencia se enmarca dentro de un proyecto de investigación aprobado recientemente por la SCyT de la UNRC. El marco conceptual y teórico de nuestra investigación describe los cambios suscitados en los modos de recepción y producción de discursos en el ámbito de la red y de los alfabetismos emergentes que están en relación con la cultura digital. Gracias a la irrupción de la Web 2.0 han aparecido nuevas prácticas sociales, que «suponen formas nuevas y cambiantes de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos por medios electrónicos», produciendo un impacto significativo en el desarrollo de las relaciones sociales y de los aprendizajes que surjan en el marco de la cultura digital.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas, el desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales se enmarcan en las nuevas alfabetizaciones surgidas el contexto actual. Esta perspectiva, supone una nueva concepción del hecho comunicativo que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejado una dimensión cultural.

La población concernida en esta investigación son alumnos de Lenguas Extranjeras de la UNRC, cuya formación es en algunos casos plurilingüe y pluricultural. El objetivo de este trabajo será compartir una primera aproximación de la investigación en curso a partir de la observación de sus competencias digitales en el marco del enfoque comunicativo, social y participativo.

Palabras clave: alfabetismos emergente / competencia digital / Cultura digital

Introducción

Esta ponencia se enmarca dentro de un proyecto de investigación aprobado a comienzos de 2016 por la SCyT de la UNRC. El marco conceptual y teórico de nuestra investigación describe los cambios suscitados en los modos de recepción y producción de discursos en el ámbito de la red y de los alfabetismos emergentes que están en relación con la cultura digital.

A los fines de esta comunicación presentaremos el marco conceptual y teórico que sustenta este trabajo y describiremos el instrumento diseñado para la recolección de datos de la población concernida en esta investigación conformada por alumnos de lenguas extranjeras de la UNRC. El objetivo de este trabajo será compartir una primera aproximación de la investigación en curso a partir de la observación de competencias digitales de los alumnos relevada en la encuesta “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios de Lenguas Extranjeras” y poder definir alcances y perspectivas de la misma.

Marco conceptual y teórico

1. TIC y competencias digitales

La presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los diversos espacios que habitamos y transitamos, está cambiando nuestras formas de ser y estar en sociedad. La conexión permanente a las redes, la cantidad de información que se produce, la accesibilidad inmediata a la misma sin que el espacio y el tiempo sea un factor limitante, la sobre exposición a pantalla y la inestabilidad del conocimiento entre otros factores, se inscriben en los procesos de cambios socioculturales que estamos viviendo.

El desarrollo de la Web 2.0 y su apropiación por parte de los usuarios de Internet evoluciona constantemente, y con ello se abre un variado abanico de posibilidades para nuestras actividades cotidianas, las interacciones personales, y por supuesto para las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, acordamos con estos autores que:

(...) la web 2.0 es, simultáneamente, una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza

pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos. (Area, M. y Pessoa, T. 2012: p 2.)

Ante este escenario, creemos que en el contexto de la enseñanza superior es necesario reflexionar acerca de algunos interrogantes: ¿qué ciudadanos y profesionales estamos formando?, ¿para qué sociedad los estamos preparando?, ¿qué competencias necesitan desarrollar para hacer frente a las demandas de la sociedad de la información?

Entendemos que hoy, todas las propuestas de formación a las cuales accede una persona a lo largo de su vida, deberían abordar contenidos que contribuyan al desarrollo de competencias informacionales y digitales. En el marco de nuestro trabajo concebimos a estas competencias desde una perspectiva multimodal y acordamos con Area y Gaurro que:

“son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer, y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social...” (Area, M. y Guarro, A. 2012: p53.)

El desarrollo la competencia informacional y digital que una persona debería desarrollar para poder integrarse en la sociedad y en un mundo laboral complejo y cambiante es multimodal. Consideramos los aportes que hacen estos mismos autores respecto de las dimensiones que debería abarcar una propuesta de formación que atienda al desarrollo de esas competencias.

Dimensión instrumental: ser capaz de buscar y acceder a información a través de distintos medios y en distintas fuentes.

Dimensión cognitiva: aprender estrategias y conceptos que le permitan transformar la información en conocimiento para aplicarlo en la resolución de diversos problemas de su vida.

Dimensión comunicativa: contar con conocimientos y habilidades que le permitan interaccionar con otras personas en redes sociales, producir y entender mensajes a través de múltiples lenguajes y medios tecnológicos.

Dimensión axiológica: desarrollar actitudes y valores éticos que le permitan saber usar la información y comunicar democráticamente.

Dimensión emocional: aprender a disfrutar y a controlar las emociones para utilizar las TIC de una manera equilibrada desarrollando conductas socialmente positivas y empatía a través de espacios virtuales.

El tratamiento de estas competencias implica un replanteo en la forma en que estructuramos y procesamos el pensamiento. Los productos que resultan de estas tecnologías reflejan otros modos de pensar y de mirar al mundo y requieren de nuevas alfabetizaciones.

2. Alfabetismos emergentes

El término “alfabetización” ha cobrado una relevancia sustancial en los discursos educativos de últimos tiempos, constituyendo en la actualidad un elemento central de las políticas educativas, del desarrollo curricular y el pensamiento cotidiano sobre la práctica educativa. La alfabetización no es un fenómeno ahistórico, sino que su concepto y práctica cambia en función del contexto y de las herramientas culturales existentes en cada periodo histórico concreto (Area y otros, 2008). La evolución de los alfabetismos en la era digital implica una reformulación de los saberes y un reposicionamiento de los sujetos en el mundo de las redes. Esta nueva perspectiva trae aparejada la necesidad de superar el escalón de la alfabetización instrumental o tecnológica en relación con el uso e integración de las TIC. En ese marco, acordamos con Lankshear y Knobel, (2008) en el sentido que estos “nuevos alfabetismos” implican un cambio de mentalidad y un reposicionamiento para interpretar e interactuar los nuevos escenarios del mundo actual.

En la mayoría de los tratados y planes de alfabetización, sobre todo los promovidos por la UNESCO, se ha superado su carácter meramente instrumental de lecto-escritura, para plantearse implicaciones individuales y sociales, así como la finalidad última de la alfabetización y su influencia en la transformación de los modelos de sociedad.

En este sentido Lara, T. (2012) sostiene que:

“con el tiempo, la definición de la alfabetización digital se ha vuelto más integral y en lugar de tomarla como algo aislado y sólo relativo a la tecnología, se concibe

dentro del concepto de alfabetización general, que integraría en sí misma todas las competencias y destrezas que necesita la persona para su aprendizaje y desarrollo en la Sociedad de la Información. Podríamos decir que el acento del enfoque comunicativo no está puesto en la alfabetización digital como algo aislado y sumativo a otras alfabetizaciones, sino en la «alfabetización en y para la cultura digital».

En este contexto tecno-social, las tecnologías digitales están generando nuevas prácticas discursivas que redefinen el modo de comunicar de nuestros alumnos y la manera de generar aprendizajes. El desarrollo de la Web 2.0 ha caracterizado las formas de comunicación en la Red de los últimos años. Entre sus características y efectos más importantes Lara (2012) destaca aquellas que resultan de mayor interés para comprender las dinámicas de relación y comunicación en el entorno digital actual como son la lectoescritura multimedia, el modelo de comunicación convergente y la producción colaborativa.

En el mismo sentido, Lankshear y Knobel (2008) cuando hablan de “nuevos alfabetismos” sostienen que estamos viviendo una escisión abismal que confronta “ontologías opuestas: átomos frente a bits, espacio físico frente a ciberespacio” (ibid., pag. 51). Los átomos pertenecerían a la mentalidad anterior a la era digital, a la forma de enfocar el mundo de manera física: “visión industrial”. Los bits pertenecen a la mentalidad nueva, al ciberespacio “visión postindustrial”. Sin embargo estas dos mentalidades, aunque a primera vista parecen irreconciliables, deben coexistir.

Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios de Lenguas Extranjeras

Creemos que nuestros estudiantes de lenguas extranjeras se ven favorecidos en este contexto de integración social promovida por el escenario de la Web 2.0, permitiéndoles un acceso a la información multimodal y posibilidades de comunicación global impensada en otros momentos que facilitan, en muchos casos, el acceso y el aprendizaje de las lenguas a través de múltiples canales. Sin embargo, y en base a nuestra experiencia como docentes lenguas, esta situación de aparente “facilidad” no siempre se ve reflejada en los procesos de aprendizajes de las lenguas extranjeras, y de ahí surge nuestra inquietud en esta investigación, de conocer acerca de sus competencias discursivas en el marco de los

alfabetismos emergentes de la cultura digital y ver qué incidencia tienen estos aprendizajes en su formación lingüística plurilingüe y pluricultural. Para lo cual, nos pareció prioritario indagar acerca de sus competencias digitales.

Para llevar a cabo una primera aproximación de nuestro objeto de estudio, se realizó una encuesta dirigida a estudiantes del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC sobre “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios de Lenguas Extranjeras”. El objetivo de la misma ha sido observar qué tipo de competencias digitales 2.0 manejan nuestros estudiantes, en general y en particular en el desenvolvimiento académico.

Este instrumento se ha elaborado tomando como base el cuestionario “Competencias Básicas Digitales 2.0 de los estudiantes universitarios COBADI 2013”³⁶ (marca registrada: 2970648) diseñado por el Dr. Zapata Ross, catedrático de las Universidades de Murcia y Alcalá en España, quien es un especialista reconocido en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Este formulario de Google, enviado en forma virtual a los alumnos encuestados, nos ha permitido obtener algunos datos relevantes para nuestro estudio acerca de las

Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural.

En una primera instancia de nuestra investigación, se trabajó en la adecuación de este instrumento a nuestro contexto académico e institucional, teniendo en cuenta la particularidad de los alumnos encuestados, quienes son estudiantes de Lenguas Extranjeras, pertenecientes a carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, cuya formación es específicamente lingüística como en el caso de los alumnos de la Tecnicatura en Lenguas o del Profesorado de Inglés, de otras carreras de esta misma facultad y otras facultades que cursan niveles de lenguas extranjeras en el Departamento de Lenguas.

La encuesta se planteó de forma anónima y se organizó en dos partes. La primera correspondiente a los datos personales entre los que se consignaron: Género, Edad, Carrera, Curso, Nivel, Lenguas de estudio (alemán, español, francés, inglés, italiano, portugués, otras).

La segunda parte estuvo dividida en cinco bloques temáticos relativos al uso de las TIC y recursos de la Web 2.0 desde la utilización personal hasta su implicancia académica de estas herramientas, a saber: Bloque I: Datos sobre el uso de tecnologías; Boque II: Conocimientos y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo; Bloque III: Uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información; Bloque IV: Competencias interpersonales en el

³⁶<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHZhcFk5NUZEN1FDVjItX21XaGpmRnc6MQ#gid=0>

uso de las TIC en el contexto universitario; y Bloque V: Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad.

Para conocer más detalles del formulario se puede acceder al mismo en: <https://docs.google.com/forms/d/1glPxpYtI-eJRN-IgEF8F3aUQiGcMxG2pwtbdsPSaX8/edit>

Algunas aproximaciones

La encuesta fue aplicada a 63 estudiantes de lenguas extranjeras en un porcentaje mayor de mujeres, 69,8%, sobre un 30,2% de varones, cuya edad oscila entre 18 y 30 años en su mayoría, 80% y el 20% restante mayores de 30 años.

En cuanto a las carreras que cursan estos estudiantes el 57,1% pertenecen a la Tecnicatura en Lenguas, el 27% al profesorado de Inglés y el 15% restante a Otras. El 73,3% cursan entre primero y segundo año de sus carreras y el 21,7% a tercero y cuarto año.

Con respecto a las lenguas estudiadas, es pertinente aclarar que la mayoría de los encuestados estudian más de una lengua, por lo tanto los porcentajes están dados en función a variedad de sus aprendizajes lingüísticos.

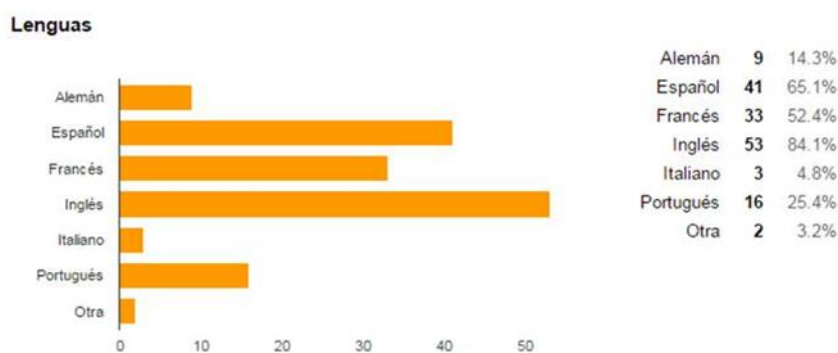


Imagen 1: gráfico distribución de estudiantes por lenguas.

Los datos de mayor relevancia en relación al uso de tecnologías, podemos destacar que el 65,1% no ha recibido formación sobre la Web 2.0 o Software social y que un porcentaje importante lo ha hecho en forma autónoma. En cuanto al dispositivo tecnológico de mayor utilización figura el Smartphone 60,3%. Entre los temas que más interesan para ver o buscar en la web figuran los de actualidad general, música, documentos de interés académico, redes sociales, búsqueda de información para realizar actividades universitarias.

En el Bloque II en el que preguntamos acerca de Conocimientos y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo, los datos arrojados nos muestran que un 71,4% de estudiantes puede utilizar wikis sin inconveniente, sin embargo cuando se trata de diseñar, crear o modificar una wiki, solo un 15,9% puede hacerlo. El uso de los marcadores sociales, etiquetado, “social bookmarking” no se revela como una competencia demasiado desarrollada ya que solo el 14% puede hacerlo sin dificultad, sin embargo el uso de plataformas educativas de la universidad como Sial, Siat, Moodle u otras son utilizadas en un 65%. La utilización de herramientas de edición colaborativas como Google Drive, DropBox u otras son usadas con relativa frecuencia por los estudiantes, siendo el 36,5% que lo puede hacer sin inconvenientes. Entre las experiencias de aprendizaje colaborativo se destacan: el uso de Google Drive para compartir trabajos y poder ver los trabajos de los integrantes de un grupo, la creación de presentaciones como Prezi o Power Point, el trabajo en la plataforma de la asignatura, proyecto de simulación de radio en conjunto, creación de portfolio en el que se comparten los trabajos de la cátedra, la participación en blogs compartidos, la creación videos.

El Bloque III que refiere al Uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información, muestra que la gran mayoría de los estudiantes encuestados no tienen dificultades para navegar por Internet con diferentes navegadores y un 94% puede hacerlo sin inconvenientes y de manera experta. Un 54% puede trabajar con programas de cartografía digital para buscar lugares (Google maps, Google earth) y un 15% lo hace de manera experta. Los programas para planificar el tiempo de estudio como Google calendar, no constituyen un recurso muy utilizado, 37% puede hacerlo sin inconvenientes. En cuanto a organizar, analizar y sintetizar una información mediante mapas conceptuales, utilizando alguna herramienta de software social como Cmap Tool, Mindomo u otras, solo un 30% puede hacerlo sin inconvenientes. El uso programas para difundir presentaciones interactivas en red como Prezi, Slide Share, Scribd, Issuu es poco frecuente, solo un 22,2% puede hacerlo sin inconvenientes. El trabajar con imágenes mediante el uso de herramientas y/o aplicaciones de software social tampoco es muy habitual, escasamente el 15,9% lo hace sin inconvenientes y menos del 50% puede utilizar sin problemas postcastings o videocasts.

En el Bloque IV en el que indagamos acerca de las Competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario, cuando preguntamos si el estudiante consulta al profesor por algún canal de

comunicación en la red, un 58,8 respondió “medianamente utilizado”. En cuanto a la búsqueda de tutoriales online para solucionar alguna dificultad por cuenta propia, la mayoría, un 76,2%, asevera esta búsqueda. Por otra parte, hablar con algún compañero para encontrar con alguna solución en conjunto es bastante frecuente: medianamente utilizado 41,3% y muy utilizado 49,2%.

El último bloque hace referencia a las Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad. En este segmento, la utilización del correo electrónico para la comunicación con profesores tiene una valoración destacada ya que el 50,8% puede hacerlo sin inconvenientes y el 44% lo hace de manera experta. El uso de la plataforma virtual, Siat o Sial de la UNRC es muy frecuente ya que el 63,5% puede hacerlo sin inconvenientes y el 27% de manera experta. El general, en un alto porcentaje 80%, los alumnos participan en las redes sociales de la universidad y de la carrera y el uso de aplicaciones presentes en Smartphone es muy alto ya que un 50,8% puede hacerlo sin inconvenientes y el 25,4% de manera experta.

A modo de conclusión

La alfabetización digital es considerada en la actualidad como un elemento central de la práctica educativa. Con la Web 2.0 aparecieron nuevas prácticas sociales, que suponen formas nuevas de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos por medios electrónicos. Por tanto, la integración de estos nuevos alfabetismos en los procesos de formación, constituye un reto que los docentes y los estudiantes de la era digital debemos enfrentar.

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras se abren nuevas perspectivas de comunicación e integración multicultural, favorecidas ampliamente por los contextos de interacción proporcionados por las herramientas de las redes sociales que impulsan nuevas competencias que los estudiantes deben desarrollar.

Conocer acerca de algunos aspectos de las competencias digitales de nuestros estudiantes es una primera aproximación hacia el estudio de competencias discursivas en el marco de la cultura digital que plantea nuestro proyecto de investigación. Los datos arrojados en esta primera encuesta nos permiten cotejar algunas observaciones: las competencias relativas a la Web 2.0 son adquiridas en

forma autónoma; el Smartphone es el dispositivo más utilizado; la búsqueda y realización de actividades en la web es muy frecuente, como también lo es el uso de plataformas y la participación en redes sociales, sin trabajo de escritura colaborativa y en proyecto interdisciplinario no se revela como una competencia demasiado desarrollada en los estudiantes de lenguas extranjeras encuestados.

Ahora bien, ¿Cómo se lee y se escribe en la red?, ¿Cómo cambia cada elemento cuando el acto de la comunicación se produce en el nuevo gran medio? ¿Qué novedades sociales y culturales emergen más allá del cambio de canal?, son algunos de los interrogantes que guiarán nuestra investigación y nos permitirán organizar y proyectar talleres sobre lectura y escritura en el marco de la cultura digital.

Referencias bibliográficas

Area, M. y Guarro, A. (2012): “La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente”. Revista española de documentación científica. [citado el 24 de abril de 2016]. Disponible en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>

Area, M. y Pesa, T. (2012): “De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0.” Comunicar. Revista científica de comunicación y educación. [citado el 23 de abril de 2016] Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008): “Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula”. Traducido de la segunda edición inglesa por Bernárdez, P. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Lara, T. (2012): “Alfabetizar en la cultura digital” en Lara, T. Zayas, F et alii *La competencia digital en el área de lengua* Ediciones OCTAEDRO, S.L. Barcelona

Zapata Ross, M. (2013): “Competencias Básicas Digitales 2.0 de los estudiantes universitarios” COBADI 2013(marca registrada: 2970648) [consultado el 23 de abril de 2016]

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHZhcFk5NUZEN1FDVjItX21XaGpmRnc6MQ#gid=0>

Inglés para Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) en UNLaM: Análisis de Necesidades de Estudiantes de Derecho y Ciencia Política

ENGEMANN, MARCELA ELVIRA, PICELILLE, SILVIA LUJÁN Y SANJURJO, MARIANA

Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

En la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), los estudiantes de todas las carreras de grado deben aprobar, para graduarse, cuatro niveles de Inglés de una duración de un cuatrimestre cada uno. En cada uno de estos niveles de Inglés con propósitos generales, se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (LE) según los principios del enfoque comunicativo. Esta orientación permite que estudiantes de diversas carreras formen parte del trayecto de Inglés curricular que, por estas características, recibe la denominación de “Inglés Transversal”. No obstante, muchos estudiantes y profesores de las distintas carreras han expresado su deseo de recibir formación disciplinar en inglés relacionada con su especialidad, lo que se ha hecho particularmente notorio en el Departamento de Derecho y Ciencia Política.

Con el propósito de evaluar el impacto que tal cambio supondría, se decidió suministrar una encuesta (Larsen-Freeman and Long, 1999) a una muestra representativa de estudiantes de estas dos carreras, cursantes de las asignaturas Inglés Transversal I, II, III y IV, en la que ellos han expresado su interés por recibir este tipo de formación centrada en sus intereses académicos y profesionales. A su vez, y dentro del marco del proyecto “Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política”, se creó un curso virtual de IFAPE (Alcaraz Varó, 2000; Jordan, 2012) para los estudiantes de Derecho y Ciencia Política de la universidad. Con el fin de recabar información acerca de su interés por asistir a dicho curso, se suministró una encuesta de entrada a los participantes. Presentaremos aquí ambos instrumentos, sus resultados, el análisis de los mismos así como la comparación de los resultados obtenidos en ambas encuestas con el fin de evaluar coincidencias en la expresión de necesidades e intereses. Además, se presentará una muestra de secuencias didácticas diseñadas para dicho curso, basadas en las necesidades planteadas por los estudiantes.

Palabras claves: análisis de necesidades / IFAPE / Derecho y Ciencia Política

1. Marco Teórico

Para explicitar el alcance de esta experiencia ha sido necesario comenzar por definir términos y delimitar su alcance.

En primer lugar, cabe aclarar que la rápida expansión de la lengua inglesa se ha debido, en gran parte, a la vertiginosa evolución de la tecnología, que se redacta en idioma inglés para su rápida difusión. El autor Alcaraz Varó (2000) considera que este fenómeno, experimentado en todo el mundo, ha convertido al inglés en una “lengua franca” que cuenta cada vez con un mayor número de aprendientes. Debido a esto, varios países la han adoptado como segunda lengua oficial (L2) mientras que aquellos que aún la consideran una lengua extranjera (LE) la han incluido como asignatura en los diferentes niveles educativos. Alcaraz Varó también resalta que, en los últimos años, la lengua de la especialidad ha alcanzado mayor relevancia que la de uso cotidiano. Es por esa razón que la encuesta suministrada tiene por finalidad determinar qué nivel de interés tienen los estudiantes de las dos carreras del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM de recibir formación para el uso de Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE). Este enfoque apunta a su utilización en cada campo académico y profesional y se distingue por los contenidos y géneros discursivos empleados, la metodología de enseñanza y las destrezas que se requieren para adquirir y aplicar los conceptos de las distintas especialidades.

En segundo lugar, es necesario explicitar las razones que llevaron a aplicar una encuesta como instrumento para detectar las representaciones de estos estudiantes acerca de la modalidad de enseñanza-aprendizaje del inglés más apropiada según su carrera. Se optó por implementar una herramienta de consulta exploratoria, un cuestionario a modo de encuesta, que permitiera recabar datos preliminares de manera inmediata y práctica. Por otro lado, se buscó que los datos recabados sean válidos, es decir que reflejen lo que se espera que reflejen y que sean significativos no sólo para el grupo que se ha tomado en cuenta para realizar el estudio sino para una población mayor (Mackey and Gass 2005: 106 – 107). Tal como lo expresa Griffée (2012, 135), los cuestionarios, utilizados como herramienta para recabar datos, son muy populares en diversos campos de investigación tales como el de la comunicación, el de la educación, de

la psicología y de la sociología. En el campo de la lingüística aplicada, se usan tanto para investigación primaria como para complementar otros intereses. En nuestro caso en especial, la herramienta utilizada puede considerarse una fuente de investigación primaria ya que es parte de un estudio original tendiente a alcanzar los objetivos específicos de este estudio: recabar información acerca de los intereses de estudiantes y profesionales acerca del tipo de formación en idioma inglés que desearían recibir en concordancia con su área de experticia.

Cabe destacar que el uso de un cuestionario para recabar información tiene varias ventajas, entre las cuales Griffee enumera las siguientes: los cuestionarios son una fuente de auto-informe o auto-evaluación; son un instrumento muy conveniente porque se puede recabar una gran cantidad de información en poco tiempo. Por otra parte, se pueden administrar anónimamente y así evitar a quien responde cualquier influencia externa que lo determine. Se pueden administrar a grupos de distinto tamaño y aplicar una gran diversidad de preguntas que requieran diferentes tipos de respuestas. Finalmente, son instrumentos flexibles que pueden funcionar bien con otros instrumentos de recolección de datos. Todos estos motivos aquí mencionados hicieron que evaluáramos la posibilidad de aplicar una encuesta con un cuestionario para recabar información sobre intereses y necesidades, y la implementáramos en un tiempo relativamente corto. A continuación, se detallará el procedimiento de recolección, procesamiento y análisis de datos.

2. Procedimiento

En primer lugar y antes de diseñar y administrar el curso online de Inglés para Fines Específicos y Profesionales (IFAPE) se suministró una encuesta a 94 cursantes de Derecho y de Ciencia Política de distintas comisiones de Inglés, elegidas aleatoriamente. Con esta muestra se intentó lograr la representación de todas las asignaturas Inglés y de los estudiantes que asisten en distintos horarios, al entender que tanto su experiencia y conocimiento del idioma como su asistencia en diferentes turnos de los ofertados por la institución podrían influir en sus percepciones acerca del tema a indagar.

Se presenta, a continuación, una tabla con la composición de la muestra según su grupo etario (Engemann y Sanjurjo, 2015).

Derecho y Ciencias Políticas	o	Grupo Etario				
		18- 25	26- 30	31- 40	41- 50	+5 0
TOTAL	4	61	13	7	10	3

Composición de la muestra por grupo etario

Es posible observar que el grupo etario predominante es el que oscila entre los 18 a los 25 años, muchos de ellos cursantes de los primeros tramos de su carrera.

Las diferentes preguntas de la encuesta hacían hincapié en los siguientes aspectos:

- La importancia de la LE universitaria en el desarrollo académico/profesional. (Pregunta 2)
- El enfoque más apropiado. (Pregunta 3)
- Las actividades más adecuadas: escucha, lectura, escritura, habla. (Pregunta 4)
- La lectura de textos en la LE en el plan de estudios (Pregunta 5)
- El uso de la LE en actividades profesionales y/o laborales (Pregunta 6)
- El interés por un cuatrimestre de la LE de la especialidad (Pregunta 7)
- El interés por un curso de LE voluntario de la especialidad (Pregunta 8).

Para este estudio en particular, se dio mayor relevancia a las respuestas a las preguntas 7 y 8 por estar directamente relacionadas con el propósito del presente trabajo. A continuación, detallaremos algunos de los resultados más relevantes de esta encuesta:

a) La gran mayoría de los estudiantes encuestados (85,10 %) considera que aprender inglés en la universidad es importante para su desarrollo académico y profesional.

b) Según los datos observados, más de la mitad de los alumnos considera que el enfoque más apropiado para su formación académico-profesional es el de Inglés para Propósitos Específicos.

c) Resulta evidente que en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de esta universidad sólo se utiliza un pequeño porcentaje de la bibliografía obligatoria en lengua extranjera, con lo cual no se demuestra una necesidad imperiosa de implementar dicha modalidad de inglés como herramienta para comprender textos universitarios.

d) La gran mayoría de los estudiantes encuestados no utiliza el idioma inglés en sus actividades profesionales y/o laborales, lo cual indicaría la falta de necesidad del aprendizaje del Inglés con Fines Específicos.

e) Queda claro que los estudiantes muestran interés en recibir formación en inglés relacionada con sus orientaciones universitarias.

f) Se corrobora el interés de los estudiantes en asistir a un curso de Inglés con Fines Específicos.

A partir del análisis de datos recabados, en el marco del proyecto de investigación antes mencionado, se diseñó un curso online para el uso exclusivo de estudiantes de las carreras de Derecho y Ciencia Política. Al comenzar el Nivel Inicial de dicho curso, se invitó a los alumnos a responder una encuesta, cuyos datos se compararon con los anteriores para determinar el grado de interés de los participantes en una experiencia voluntaria de un curso de la especialidad y/o la idea de cursar un cuatrimestre curricular de Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos. Los resultados obtenidos en las preguntas del cuestionario más relevantes para este estudio fueron los siguientes:

Total	18 a	26 a	36 a	46 a	55 o
	25	35	45	55	más
10 -	7 -	3 -	-	-	-
100 %	70 %	30 %			

Pregunta 1. Grupo etario al que pertenece

Aquí observamos una total coincidencia con los resultados de la herramienta anterior, aplicada a una muestra de alumnos de las carreras de Derecho y Ciencia Política que no participan del curso online.

Total	Si	No
10 – 100 %	1 – 10 %	9 – 90 %

Pregunta 6. Uso del inglés en su trabajo actual

También aquí se verifica una correlación entre los resultados obtenidos del análisis de ambos instrumentos, ya que la mayoría de los participantes no usan el idioma inglés en su trabajo actual. Aún así se verá que están interesados en recibir un curso de su especialidad en inglés, por diversas razones que se detallarán más adelante.

Total	Siempre	A menudo	A veces	Rara vez	Nunca
10 – 100 %	–	1 – 10 %	2 – 20 %	4 – 40 %	3 – 30 %

Pregunta 7: Lectura y escucha de material relacionado con su área de especificidad.

Al igual que en los resultados recabados del cuestionario anterior, rara vez los alumnos leen o escuchan material relacionado con su área de especificidad en inglés.

Total	Si	No	Lo duda	No lo sabe
10 – 100 %	8 – 80 %	1 – 10 %	–	1 – 10 %

Pregunta 8: Importancia del idioma inglés para el desarrollo de su carrera profesional.

A pesar de los resultados obtenidos en las preguntas anteriores, la gran mayoría de los encuestados considera que el dominio del idioma inglés resulta importante para el desarrollo de su carrera profesional.

Las siguientes son respuestas proporcionadas por los participantes al responder la última pregunta de la encuesta, referida a las utilidades del idioma inglés en su carrera profesional:

a) Dada la globalización, la interacción entre los distintos países es cada vez más grande, con lo cual el inglés como idioma universal es sumamente necesario como medio de interacción en las relaciones jurídicas donde actúan personas ya sea físicas o jurídicas de distintas nacionalidades

b) Para el manejo de relaciones diplomáticas, y el trato con extranjeros, como para brindar ejemplos (SIC).

c) Para especializarse en derechos humanos y participar en organismos internacionales.

d) Puede ser de utilidad para representar un juicio en el exterior.

e) En el caso de tener que leer legislación y doctrina internacional.

f) Sin dudas, es un medio de comunicación internacional; el idioma inglés es utilizado a cotidiano para comunicarse con personas de diversas nacionalidades; es considerado un idioma común, si así puede llamárselo.

g) El idioma inglés me puede servir en la carrera para poder entender fallos de otros países.

h) Para poder comprender jurisprudencia en el idioma, conocer términos empleados habitualmente en la materia y como un respaldo a un futuro trabajo donde pueda emplear el conocimiento adquirido.

i) Leer leyes.

El curso diseñado en tres niveles – Inicial, Intermedio y Avanzado – se creó en el sitio milaulas.com, que utiliza la plataforma virtual *Moodle*, de acceso libre. En el Nivel Inicial (único disponible en esta etapa del proyecto), las actividades se basan en textos de Derecho Internacional y en una Ley de Divorcio de Estados Unidos. Cabe destacar que dicho material fue suministrado por docentes del Departamento de Derecho, quienes son investigadores y forman parte del proyecto interdisciplinario. Dado que el enfoque adoptado es el de lectocomprensión en inglés, mediante el cual el dominio instrumental de la lengua extranjera resulta imprescindible para interpretar y comprender la información suministrada en el texto, se trabaja considerando la lengua a nivel discursivo. Como punto de partida y con el fin de integrar los conocimientos previos de los destinatarios, se comienza por trabajar con cognados, luego con referencia, considerando la coherencia y la cohesión así como también los

bloques nominal y verbal. Las actividades de práctica están planteadas para la auto-corrección, diseñadas con el asistente digital *Hot Potatoes*. Del paquete de actividades de este asistente, se utilizaron las siguientes: unir partes de oraciones, completar textos con una palabra faltante y crucigramas. En lo que respecta al diseño de los instrumentos de evaluación, que consisten en dos exámenes parciales en cada uno de los tres niveles y un examen final al culminar el tercero, se ha utilizado el programa *Word*.

3. Conclusiones

Tal como fue adelantado en ponencia anterior por dos de las autoras de este trabajo, a partir de los resultados obtenidos, se puede observar que los alumnos cursantes encuestados manifiestan una marcada disposición por aprender Inglés con el enfoque de IFAPE, a pesar de que la gran mayoría no lo utiliza en sus actividades cotidianas actuales ni lee textos en ese idioma para las disciplinas troncales de su carrera. Esta tendencia es esperable ya que la relación con su área de interés haría más útil el aprendizaje y aplicación de la LE. Además, muchos de ellos ven como viable y aconsejable la existencia de un cuatrimestre de IFAPE como parte de su currícula, ya que en la actualidad sólo toman contacto con un texto de su especialidad en una sola instancia en Inglés IV, como parte de la bibliografía obligatoria (Engemann y Sanjurjo, 2015).

La implementación de IFAPE tiene una gran ventaja a nivel motivacional. Su impacto en la formación de los alumnos sería altamente positivo, por lo cual resulta de vital importancia ofrecer un curso –aunque sea opcional- presencial o virtual, para aquellos interesados. Esto implicará un intenso trabajo a nivel pedagógico e interdisciplinar y quizás un replanteo de los materiales de estudio de las cuatro asignaturas Inglés, pero redundará en beneficios para los estudiantes, futuros profesionales que, de esta manera, tendrán un mayor acceso a la información específica global.

Referencias bibliográficas

Alcaraz Varó, E. (2000): *El Inglés Profesional y Académico*, Madrid, Alianza Editorial.

Engemann, M. y Sanjurjo, M. (2015): *Inglés para Fines Académicos y Profesionales Específicos en la Universidad: Análisis de Necesidades en la Formación Inicial*, ponencia presentada en las *III Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción*, ISLV “Juan Ramón Fernández”, CABA, 26, 27 y 28 de agosto de 2015, sin publicar.

Griffie, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods, Design and Data*, Berkeley, California, TESL-EJ Publications

Jordan, R.R. (2012). *English for Academic Purposes*, 13th Printing, Cambridge, CUP.

Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1999): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York, Longman.

<p>ANEXO 1</p> <p>Encuesta de entrada Curso IFAPE Online Nivel Inicial</p> <p>Derecho y Ciencia Jurídica</p>
<p>1. ¿A qué grupo etario pertenece?</p> <p>a) de 18 a 25 b) de 26 a 35 c) de 36 a 45 d) de 46 a 55 e) + de 55</p>
<p>2. Indique su sexo:</p> <p>a) Masculino b) Femenino c) Prefiere no responder</p>
<p>3. Especifique qué carrera sigue:</p> <p>a) Derecho b) Ciencia Política</p>
<p>4. Especifique el número de materias de la carrera que aprobó: (.....)</p>
<p>5. Indique el último nivel de Inglés Curricular aprobado:</p> <p>a) Inglés I b) Inglés II c) Inglés III d) Inglés IV e) Ninguno</p>
<p>6. ¿Usa inglés en su trabajo actual?</p> <p>a) Si b) No</p>
<p>7. ¿Lee o escucha inglés relacionado con su área de especificidad?</p> <p>a) Siempre b) A menudo c) A veces d) Rara vez e) Nunca</p>
<p>8. ¿Considera que el uso del idioma inglés es importante para el desarrollo de su carrera profesional?</p> <p>a) Si b) No c) Lo dudo d) No lo sé</p>
<p>9. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿en qué cree que el idioma inglés le puede ser de utilidad en su futura profesión?</p>

Implementación de talleres de lectura plurilingüe en espacios virtuales

HOLZAPFEL, ANKE, FONTANA, SOLEDAD Y LÓPEZ, MAGDALENA

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Republica Argentina

Resumen

Desde hace algún tiempo, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas se vienen desarrollando metodologías que contemplan una nueva mirada del mundo desde una perspectiva abierta y multicultural que recupera el concepto de alfabetización intercultural que propende a la *“formación sistémica, integral, de todo ciudadano en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas, o en la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos”* (Muñoz, 2001; citado por Pinto, 2009, pág. 30). En esta línea, se encuentran los enfoques plurales de las lenguas y culturas *“que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias variedades lingüísticas y culturales”* (MAREP, 2008, pág.7).

En el marco del proyecto de investigación denominado “Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural,” que este equipo de docentes realiza en la carrera Tecnicatura en Lenguas de la UNRC, nos planteamos indagar si a partir de los nuevos modos de lectura que recurren al lenguaje digital - hipertextual, interactivo y multimediado - los estudiantes perciben la relación que se establece entre aprendizajes lingüísticos y culturales en las lenguas de estudio; cuáles son sus representaciones sobre sus propios procesos de adquisición de lenguas y si logran tender puentes entre saberes previos y saberes nuevos.

La implementación de talleres de lectura plurilingüe en espacios virtuales dentro de diferentes espacios curriculares cumplirá un doble propósito: por una parte, permitirá innovar el abordaje de lectura - tanto estética como con fines específicos - y por otra, nos hará posible obtener el corpus para nuestra investigación. En la presente ponencia describiremos la planificación y actividades a desarrollar en dichos talleres, que se prevé continúen en años venideros.

Palabras clave: Competencias discursivas / cultura digital / formación plurilingüe

1. **Introducción**

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación denominado “Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural,” aprobado a principios del corriente año por la SCyT de la UNRC. Enmarcada en la descripción de los cambios recientes en los procesos de recepción y producción de discursos, la investigación se enfoca en las nuevas competencias discursivas en el contexto sociocultural actual, marcado por las tecnologías digitales y los alfabetismos emergentes³⁷.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, socio-discursivo, y se apoya en la investigación-acción: se centrará en la observación y el análisis de las competencias discursivas y digitales de los estudiantes de la Tecnicatura en Lenguas de la UNRC, cuya formación presenta un marcado carácter plurilingüe y pluricultural. En este ámbito del aprendizaje de lenguas, las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel significativo en la generación de nuevas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nuestros estudiantes están siendo atravesados por la cultura digital, lo cual implica nuevos modos de acceder a la información, de producir textos, de distribuirlos y de compartirlos, como también nuevas competencias y estrategias de aprendizaje.

El corpus para la investigación se obtendrá por medio de talleres de formación dentro de diferentes espacios curriculares. Los talleres de lectura plurilingüe en espacios virtuales descritos en este trabajo proporcionarán información sobre las competencias discursivas y digitales de nuestros alumnos, que formarán la base del proyecto de investigación.

2. **Concepto de multiculturalidad**

En el contexto de la enseñanza de las lenguas, se vienen desarrollando, desde hace algún tiempo, metodologías que contemplan una nueva mirada del mundo desde una perspectiva abierta y multicultural que recupera el concepto de alfabetización intercultural entendida como la *“formación sistémica, integral, de todo ciudadano en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de*

³⁷ Para una definición del término “nuevos alfabetismos” ver Lankshear, C. y Knobel, M. (2008).

culturas, o en la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos” (Muñoz, 2001; citado por Pinto, 2009, pág. 30).

En esta línea, se encuentran los enfoques plurales de las lenguas y culturas, denominación que sustenta las prácticas pedagógicas que incluyen simultáneamente y de modo integral diferentes variedades lingüísticas y culturales de las lenguas cultura.

Esta perspectiva didáctica constituye un cambio de paradigma que representa *“la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales”* (ibid, pág.6).

Esta nueva concepción del hecho comunicativo pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades (nacional, local, regional, profesional, etc.), de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. La lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejado una dimensión cultural. La cultura, como canal comunicativo, puede aprenderse, enseñarse y compartirse.

Propiciar prácticas que impliquen el desarrollo de estas competencias en el marco de nuevos alfabetismos, constituye un desafío que como docentes de la Tecnicatura en Lenguas de la UNRC debemos afrontar cotidianamente ya que esta perspectiva es el eje que articula transversalmente la currícula de la carrera. Formamos técnicos con un manejo adecuado de las cuatro habilidades lingüísticas tanto en lengua francesa e inglesa como en lengua materna. A estos conocimientos se suma la habilidad de lecto comprensión en alemán, italiano y/o portugués ofrecida a los alumnos como opciones para completar su formación. Consideramos que el mejor modo en que nuestros estudiantes hagan suya esta nueva concepción de la lengua es en la práctica áulica cotidiana y por eso presentamos la propuesta de nuestro Taller de lectura plurilingüe.

3. Nuevos soportes de lectura

Vivimos un momento histórico: el del paso, sostenido y veloz, del soporte papel impreso a los textos digitales. Asistimos a un proceso de democratización del conocimiento científico, cada vez son más las instituciones que adoptan el

modelo Open Access (OA) que elimina el arancelamiento por el acceso a material científico, tal es el caso de la UE que viene de aprobar medidas al respecto.

La aparición de Internet ha supuesto una evolución histórica sin precedentes. El impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación modificó la relación entre el emisor y el receptor de los textos. La digitalización facilita la manipulación textual, permite relacionar textos de diferentes fuentes entre sí. El hipertexto se ha convertido en un espacio textual mayoritario.

Internet ha incorporado elementos como la inmediatez en la transmisión de noticias o la existencia de un espacio infinito para publicar informaciones, gracias a la ausencia de limitaciones para el almacenamiento de la información. La red está por encima de distancias físicas o geográficas; la instantaneidad en la transmisión y difusión de la información es una de sus principales características, pero también la interactividad y personalización de contenidos.

Estos formatos textuales escritos de nuevas maneras exigen una lectura diferente. Estábamos acostumbrados a una lectura de izquierda a derecha, que avanzaba oración tras oración, párrafo a párrafo ordenada a lo largo de los capítulos. Josefina Prado Aragonés describe los nuevos mecanismos de lectura del siguiente modo: *“El lector puede acceder de forma aleatoria a las distintas partes y palabras del texto que se expandirán en nuevos textos o se contraerán a voluntad del lector”* (2004, pág. 8). Al integrar escritura, imágenes tanto fijas como en movimiento, y sonidos, al nuevo lector no le basta con la decodificación del código lingüístico escrito; debe además entender el modo en que cada discurso utiliza los elementos icónicos, interpretar las diferentes simbologías y conocer los diferentes modos técnicos de funcionamiento.

Contrariamente a lo que se piensa, la lectura digital refuerza el uso de formatos tradicionales de lectura. Moreno y García en su análisis de las cifras obtenidas por la Encuesta Nacional de Hábitos y Prácticas de Lectura 2011 explican que *“la mayoría de los lectores digitales son también lectores de libros, diarios y revistas, y que tienden a leer sustantivamente más libros, diarios y revistas que los lectores no digitales.[...] El grupo de lectores que sólo usa la PC sin leer libros ni diarios es sólo de un 2%. La pantalla puede atender contra el soporte papel, pero difícilmente contra las prácticas lectoras”* digitales (2014, pág. 12-13).

Los nuevos modelos teóricos nos hablan de una mutación en el rol de consumidor: éste se ha transformado en *prosumidor* ya que no solo consume contenidos mediáticos sino que es también él quien los crea y pone en circulación en las redes. Se hace necesario explicar esta nueva realidad por medio de un

nuevo concepto, surge entonces la idea de alfabetismo transmedia (*transmedia literacy*).

Carlos Scolari, investigador principal de los proyectos Transmedia Literacy y Transalfabetismos de la Universidad Pompeu Fabra, sintetiza este concepto de la siguiente manera: “conjunto de competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje [...], competencias que involucran a los videojuegos, las redes sociales, la navegación en entornos interactivos y la creación y difusión de todo tipo de contenidos en diferentes medios y plataformas” (2016, 01.02.) Los jóvenes acceden a estas estrategias fuera del sistema escolar, de modo informal, a veces autónomo, y las implementan en el aula.

Scolari amplía su definición al citar a Mizuko Ito (2015) quien sostiene que “el aprendizaje no es el objetivo explícito de la creatividad; aprender es un efecto colateral de la producción creativa, de la colaboración y la organización comunitaria” (2016, 13.03.).

El ideal sería poner en contacto al mundo académico con lo que ocurre en los nuevos medios, generar espacios que permitan acortar las distancias que en la actualidad existen entre ellos, que lleven a una interacción.

4. La implementación de talleres de lectura de prensa plurilingües

Con este *Taller de lectura de prensa plurilingüe* se pretende, por una parte promover en los alumnos nuevos hábitos de lectura y estrategias básicas de búsqueda y tratamiento de información y, por otra, favorecer la recepción crítica y selectiva de los mensajes de los medios masivos.

Los textos periodísticos están repletos de referentes históricos, culturales, sociales, científicos, políticos, literarios, que, en definitiva, son los conocimientos previos que necesitarán nuestros alumnos para enfrentarse a la diversidad de textos que leen en otros espacios curriculares, en la vida diaria y en su futuro desempeño laboral. La prensa, al igual que la literatura, nos acerca a culturas completamente distintas a la nuestra, su polifonía intertextual nos habla de los lazos que unen a los países del mundo.

Desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, leer textos de prensa es poner en circulación una lingüística procedimental, particular, subjetiva, concreta y participativa. Nos interesa que nuestros alumnos hablen, escriban y reflexionen. Para lograrlo pensamos que transformar los saberes declarativos en saberes procedimentales es clave.

Igualmente, este tipo de lectura ayudará a promover un consumo criterioso de los contenidos que ofrecen los diferentes medios de comunicación. La lectura de la prensa en el aula es una buena herramienta para que, a partir del análisis de la actualidad, los alumnos desarrollen su conciencia ética frente a los conflictos del mundo actual. Es preciso conocer al otro, conocer algunas de las diferencias notorias en que se asientan ciertas culturas para aceptarlas como una riqueza de la humanidad, y no como un peligro para la propia.

¿Por qué leer diarios en línea? La lectura de información de actualidad a través de la red se muestra como una tendencia claramente creciente que ha adquirido una notable importancia en los últimos tiempos.

La *Encuesta nacional de hábitos y prácticas de lectura 2011* (Consejo Nacional de Lectura, 2012) arroja entre sus resultados un evidente aumento de los lectores en soporte digital y especialmente de lectores de prensa. En 2001, solamente un 21% de personas leían en la computadora y en 2011 suman ya un 48% y, destacamos que esa cifra se eleva y alcanza el 75% entre los menores de 25 años.

Los nuevos formatos de prensa - diarios digitales, blogs de noticias, espacios en Twitter - aúnan las características de los medios tradicionales: el texto y las fotografías de la prensa escrita, el sonido de la radio y las imágenes en movimiento de la televisión, pero no solo combinan los recursos de los medios tradicionales, sino que además multiplican sus posibilidades, porque incorporan nuevas formas de presentar los contenidos y conceptos nuevos como *interactividad, multimedia, hipertexto o vínculo*.

Con la llegada de Internet cambiaron las estructuras redaccionales, la extensión de las noticias, su tratamiento y la forma de enfocarlas. A las noticias se incorporan nuevos enlaces relacionados con la información (reportajes, entrevistas, crónicas, artículos de opinión, imágenes, foros y *chats*, documentos de audio y video realizados tanto por profesionales como por testigos del suceso, acceso a otros artículos...). La gran ventaja es que se suma nueva información sin que sea necesario eliminar la existente.

Los diarios digitales incorporan además *blogs* especializados, foros de opinión de usuarios, *chats*, encuestas, acceso a redes sociales, etc. Esta nueva forma de hacer periodismo ha llevado a un cambio de los roles entre el emisor y el receptor. El usuario tiene la posibilidad de participar o responder a la información que lee de forma casi inmediata a través de estos *chats* o foros de opinión, comenta las noticias de actualidad y de esta forma el lector se convierte en un elemento activo.

Si el periodismo digital hace un uso simultáneo de todos los soportes: texto, sonido, fotos, videos y gráficos interactivos, etc., para producir un lenguaje plural y universal es el recurso ideal para una clase de lenguas tanto extranjeras como materna. Los participantes del taller se verán sumergidos en textos auténticos en tiempo real.

5. Descripción del Taller plurilingüe de lectura de prensa

5.1. Objetivos

Objetivo General

- Propiciar el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural en los alumnos participantes.

Objetivos Específicos

- Desarrollar la habilidad de comprensión lectora global de diferentes formatos de prensa en soporte digital.
- Ejercitar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión tanto en lenguas extranjeras como en lengua materna.
- Incentivar la lectura como práctica permanente para lograr la creación de un hábito lector.
- Reflexionar sobre los nuevos modos de lectura.
- Facilitar el acercamiento a los bienes culturales.

5.2. Destinatarios

Alumnos de la Tecnicatura en lenguas y de los espacios curriculares Alemán I y Portugués, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

5.3. Metodología

Las docentes seleccionarán artículos sobre temas de interés general que puedan estar en la agenda de los medios de comunicación (inmigración, independencias regionales, crisis económicas, elecciones, cambio climático, leyes laborales, temas de salud etc.) para trabajar en el taller. La temática será abordada a lo largo de un mes.

La complejidad de las lecturas avanzará progresivamente: desde el análisis de titulares, textos breves de estructura similar (crónica, noticia, publicidad) hasta el abordaje de textos de corte argumentativo - estos últimos, inicialmente en lengua materna.

En la primera sesión de dos horas, se aplicará la metodología de trabajo a un primer texto: exploración de las páginas de los periódicos sugeridos, análisis de titulares, relación entre fotografías y textos, descubrimiento de los elementos hipertextuales, etc. Los alumnos llevarán un registro de sus estrategias para acceder a los textos. A tal fin, se les proporcionará una guía que les ayude a realizar el proceso de verbalización de su proceso cognitivo.

Los participantes realizarán lecturas virtuales individuales durante la semana. Sus comentarios serán puestos en común en el espacio virtual del taller durante las seis semanas siguientes. Estos espacios de opinión podrán tomar diferentes formatos, por ejemplo comentarios, debates virtuales.

A modo de cierre de la lectura semanal, se incluirá la síntesis de la noticia en una cuenta de Twitter, Instagram, Wattpad, etc. creada con el fin de hacer circular la información, en una primera instancia, entre los participantes del taller y sus contactos plurilingües.

Como cierre del taller se incluirán todos los textos producidos en relación a las dos temáticas en una publicación electrónica.

5.4. Cronograma

El taller tendrá en total una duración de ocho semanas. Se desarrollará durante septiembre y octubre.

5.5. Recursos

Recursos humanos

- Las docentes de las diferentes cátedras.

Recursos materiales

- Teléfonos inteligentes, tablet, notebook.
- Un espacio para aula virtual en la plataforma de la Universidad.
- Conectividad a Internet.

6. Conclusión

El paradigma en el ámbito de la enseñanza de las lenguas que busca llegar a una real competencia plurilingüe y pluricultural es la base que sustenta la concepción pedagógica de la carrera Tecnicatura en Lenguas de la UNRC.

Nuestro equipo de investigación tomó como eje de trabajo la observación y el análisis de las competencias discursivas y digitales de nuestros estudiantes. El interés en esta área de estudio se centra en la necesidad de conocer tanto los formatos textuales como los medios tecnológicos que frecuentan los jóvenes para generar dispositivos pedagógicos acordes a los nuevos modos de enseñar y de aprender.

Las prácticas transmedia - especialmente la producción de contenidos por parte de los usuarios - son un reto para los educadores y como equipo decidimos afrontarlo. Es en con este espíritu que implementaremos el Taller de lectura de prensa plurilingüe para transformar a quienes participen del mismo en activos prosumidores textuales.

Referencias bibliográficas

Consejo Nacional de Lectura (2012): *Encuesta nacional de hábitos de lectura 2011. Síntesis de resultados. Mayo de 2012.* Presidencia de la Nación. Disponible en:
http://v2012.cultura.gob.ar/archivos/noticias_docs/Presentacion_encuesta_lectura.pdf

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Trad. de la segunda edición inglesa por Bernárdez, P., Madrid, Ediciones Morata, S. L.

Marep (2008): *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas*. Versión 3, Candelier, M. (coord.). Disponible en: <http://carap.ecml.at/>

Moreno, Hilario y García, Santiago (2014): *Los números de la lectura en Argentina. Lectores, libros, lecturas: cambios en las prácticas y hábitos de lectura: incluye los resultados de la Encuesta Nacional de Hábitos y Prácticas de Lectura 2011*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.

Muñoz, A. (2001): “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”, en: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. Encounters on Education*, Universidad Complutense y Universidad de Manicota-Canadá, nº 1.

Pinto, M.; Sales; Martínez Osorio; Planelles (2009): *Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública. Experiencias y propuesta*, Buenos Aires, Alfagrama Ediciones.

Prado Aragonés, Josefina (2004): “La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora”, *Puertas a la lectura, Nº. 17, 2004 (Ejemplar dedicado a: Lecturas y Lenguaje)*, Universidad de Extremadura.

Tuffani, Maurício (2016, 30.05.): “União Europeia quer todos os seus artigos científicos em acesso aberto até 2020”, *Direto da Ciencia*. Disponible en:

<http://www.diretodaciencia.com/2016/05/30/uniao-europeia-quer-todos-os-seus-artigos-cientificos-em-acesso-aberto-ate-2020/>

Scolari, Carlos A. (2016, 13.03.): “Cultura Participativa en la Era de las Redes”. *Hipermediaciones*. Disponible en:

<https://hipermediaciones.com/2016/03/13/cultura-participativa-en-la-era-de-las-redes/>

- - - (2016, 01.02.): “¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios fuera de la escuela?”, *relpe (Red Latinoamericana de Portales Educativos)*. Disponible en: <http://www.relpe.org/alfabetismo-transmedia/#>

Aprendizaje de vocabulario en LE en el Nivel Superior: Desde las estrategias hacia su aplicación en un entorno virtual

GONZÁLEZ DE GATTI, MARÍA MARCELA, ORTA GONZÁLEZ, DOLORES Y SÁNCHEZ, MARÍA VICTORIA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

El presente trabajo tendrá como objetivo, por un lado, presentar algunos de los hallazgos producidos en el marco de proyectos de investigación – avalados y subsidiados por SECyT – centrados en la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés como LE durante el período 2010-2015 en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y por el otro, divulgar los objetivos del proyecto a desarrollarse durante el período 2016-2017, el cual implica un cambio importante de enfoque centrado en el análisis de entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje léxico / estrategias / entorno virtual/ e-portfolio

Introducción y encuadre teórico de la investigación

En las últimas décadas, se ha observado un notable crecimiento, entre docentes, investigadores y creadores de materiales didácticos, del interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de vocabulario. Bogaards y Laufer (2004) proporcionan una pertinente y reveladora síntesis de los temas recurrentes en la renovada agenda de investigación. De tal síntesis pueden extraerse las siguientes preocupaciones centrales: la construcción del concepto de conocimiento léxico, es decir la distinción entre conocimiento receptivo y productivo, y entre conocimiento y uso (Henriksen, 1999; Read y Chapelle, 2001)); la relación entre conocimiento léxico y competencia lingüística, particularmente con relación a la lectura (Hazenberg y Hulstijn, 1996; Hu y Nation, 2000); el rol de la frecuencia léxica en el aprendizaje de vocabulario, o en otras palabras el análisis de costo-beneficio del aprendizaje de palabras frecuentes, infrecuentes y especializadas (Coxhead, 2000; Nation, 2001); el empleo de diccionarios en soporte papel y

electrónico (Bogaards, 1991; Chun y Plass, 1996); aprendizaje explícito versus aprendizaje implícito (Ellis 1994); aprendizaje incidental versus aprendizaje intencional (Ellis y He, 1999; Qian, 1996); y estrategias empleadas para comprender y aprender palabras (Cohen y Aphek, 1981; Schmitt, 1997), entre otras. Bogaards y Laufer condensan en tres temas principales la agenda de investigación actual: “selección, adquisición y evaluación” (p. ix). El amplio espectro abarcado por estas categorías indica que ésta ha tenido un vigoroso crecimiento, especialmente desde la década de los noventa, aunque sin embargo alerta, según Laufer y Nation (2013), sobre la magnitud, tanto cuantitativa como cualitativa, del desafío de aprender léxico (p. 162).

En el contexto específico de cátedras dedicadas a la enseñanza de inglés como LE en los niveles postintermedio y avanzado en carreras universitarias de grado, el uso eficaz de vocabulario se constituye en una valiosa meta de enseñanza y aprendizaje. Se espera que los alumnos no sólo progresen en sus competencias lingüísticas, con inclusión de su competencia léxica, sino que den cuenta de sus conocimientos en diversas asignaturas a través de evaluaciones de redacción en LE, lo cual también atañe a una adecuada competencia léxica. Históricamente no ha sido el léxico, sino otros elementos lingüísticos, los que tomaron supremacía en la enseñanza de una lengua extranjera. De acuerdo con Chacón-Beltrán, Abello-Contesse y Torreblanca-López (2010), dicha predilección se debió fundamentalmente a la influencia del estructuralismo en la preferencia de enfoques y métodos basados en la concepción de una lengua como un “sistema cerrado y perfectamente manejable”, como lo representan las reglas gramaticales, y no como un “sistema abierto e ilimitado”, como lo representa el léxico (p. 1). A esta influencia debe sumársele la tradicional preferencia de los metodólogos por “las etapas iniciales de aprendizaje”, señalada por Laufer (citada en Chacón-Beltrán et al., pp 1-2). Numerosos teóricos, sin embargo, han enfatizado la importancia del componente léxico para una competencia plena en una variedad de contextos y registros de uso. A manera de ilustración, Laufer (1998) afirma que la principal diferencia entre sujetos de aprendizaje de inglés como lengua materna y sujetos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera es precisamente su competencia léxica, en tanto que Vermeer (1992) sostiene que la principal preocupación, si el objetivo es un alto nivel de desempeño en la lengua meta, debe ser el desarrollo del léxico. Chacón-Beltrán et al añaden que diversos estudios comparativos de la interacción entre hablantes nativos y no nativos de una lengua demuestran que el conocimiento y el uso léxico juegan un rol

preponderante en la comunicación eficaz, y que es uno de los territorios en los que los hablantes no nativos pueden equipararse a los hablantes nativos, e incluso “superarlos” (p. 2).

Los equipos de investigación que han trabajado a lo largo de tres (3) bienios han respondido al cambio de paradigma por el cual ya no se interroga la conveniencia de enfatizar el vocabulario sino que se debate qué aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos léxicos deben ocupar el foco atencional. La necesidad tanto de lograr grados convenientes de adquisición de contenidos léxicos como de estimular el grado de conciencia léxica de los alumnos, entendida como una predisposición hacia la palabra que es tanto **cognitiva** como **afectiva** (Graves y Watts-Taffe 2000, énfasis propio), motivó a los equipos docentes a abordar diversos aspectos de estos procesos en la investigación, algunos de cuyos objetivos y resultados principales se discuten a continuación.

Principales objetivos y resultados para el bienio 2010-2011

Para el primer tramo de la investigación, el equipo se propuso un estudio cualitativo, que permitiera observar y describir el repertorio de estrategias de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de contribuir a subsanar las falencias existentes. Los objetivos específicos fueron la observación e identificación de las estrategias empleadas por los alumnos en la adquisición y retención de nuevo vocabulario, en instancias de actividades realizadas *dentro del aula* y mediante recursos personales utilizados *fuera del aula*, a través de materiales observables; la observación e identificación del manejo que hacen los alumnos de diversas fuentes de vocabulario y recursos *online*; y recoger preferencias del alumnado.

En la práctica habitual que se sometió a la observación, los alumnos en general optaron por las estrategias y cursos de acción más rápidos para llevar a cabo el aprendizaje de vocabulario, y no necesariamente los más eficaces. Se pudo constatar que una gran mayoría de alumnos alcanzan el nivel avanzado con desconocimiento de importantes recursos, como por ejemplo diccionarios de concordancias en línea, y estrategias para llevar a cabo sus aprendizajes de

manera de garantizar una mejor inferencia de vocabulario desconocido o un mejor rendimiento en su retención y uso. Por lo general, no se observó preferencia por realizar trabajo cognitivo profundo, que implicara relacionar los materiales de estudio, reagruparlos según categorías abstractas, construir tablas y mapas semánticos, ni poner en práctica técnicas específicas de retención más allá de la simple repetición. A manera de ejemplo, los resultados para una comisión de alumnos de nivel postintermedio indicaron que del listado de veintisiete (27) estrategias de memoria para la consolidación del conocimiento, correspondiente a la taxonomía suministrada por Schmitt (1997) el ochenta y cinco por ciento (85%) de los alumnos demostró no conocer – ni aplicar de manera habitual – más del 11,11 por ciento (11,11%) de tales estrategias. En cuanto a las encuestas, la gran mayoría de alumnos expresó interés en ampliar su espectro de estrategias para estudiar de manera sistemática y eficaz.

Principales objetivos y resultados para el bienio 2012-2013

En el segundo bienio el foco de la investigación fue la *enseñanza explícita* de estrategias de aprendizaje de contenidos léxicos, lo cual requería una exploración introspectiva de los docentes integrantes de las cátedras. Por tal motivo, los objetivos específicos fueron: observar e identificar las estrategias de aprendizaje desarrolladas de manera explícita por los docentes; determinar el grado de homogeneidad existente entre los docentes de la cátedra con respecto al desarrollo de estrategias; enseñar y fomentar de manera sistemática un grupo específico de estrategias (para una determinada etapa o un determinado aspecto del aprendizaje); medir el impacto de dichas estrategias en el desempeño de los alumnos; y recoger preferencias y apreciaciones del alumnado.

Se corroboró que, en cuanto al tiempo destinado a la enseñanza de estrategias, se observó que decrecía con el avance al nivel inmediatamente superior. Este decrecimiento se interpreta como un proceso lógico en donde las necesidades de enseñanza explícita en un nivel más avanzado supuestamente disminuyen conforme crece la autonomía. Sin embargo, los resultados obtenidos por alumnos del nivel avanzado en producciones y evaluaciones y en ejercicios de formación de palabras y lectocomprensión demostraron que persiste la necesidad

de enriquecer el espectro de estrategias enseñadas de manera explícita. Se realizaron mini-estudios con grupos experimentales y de control para medir el impacto de determinadas estrategias, tales como la recolección de ejemplos a partir de herramientas electrónicas de concordancia y el estudio sistemático de reglas de afijación, entre otras, en el aprendizaje de vocabulario con dificultades especiales, tales como expresiones idiomáticas o componentes similares de un mismo campo semántico. El empleo de dichas estrategias tuvo un impacto positivo, razón por la cual fueron incorporadas paulatinamente a los materiales de estudio.

Principales objetivos y resultados para el bienio 2014-2015

En este periodo, la investigación se concentró en el impacto negativo en la adquisición de contenidos léxicos de algunas dificultades intraléxicas específicas. Se siguió la distinción propuesta por Laufer (1997) de factores intraléxicos como propiedades intrínsecas de una palabra que pueden afectar su aprendizaje, propiedades que se vinculan a la forma y al significado de la palabra. La investigación estuvo centrada en torno a la similitud morfológica, o *synformy* y la especificidad semántica. Como propósito específico, el equipo se propuso categorizar los problemas derivados de tales factores intraléxicos según taxonomías existentes y analizar los materiales de estudio y fuentes de aprendizaje léxico tanto directo como incidental básicos correspondientes a los niveles estudiados; promover el diseño de una plantilla para el registro léxico; medir el impacto del uso sistemático de tal registro en el desempeño escriturario de los alumnos; y recoger opiniones entre el alumnado y los docentes con respecto a la eficacia de tal estrategia en el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de una conciencia léxica.

Entre las conclusiones principales se destaca la observación de que, probablemente por cuestiones de grados diferentes de madurez y autonomía en el aprendizaje, hubo una diferencia actitudinal importante entre los alumnos de los dos niveles. Los alumnos del nivel avanzado realizaron contribuciones creativas en cuanto a sugerencias para la utilización del registro. Un noventa y ocho por ciento (98%) de los alumnos encuestados realizó aportes para una mejora del

instrumento – mediante la incorporación, por ejemplo, de la asociación de las palabras con sentimientos o emociones específicos, y experiencias y momentos de la vida; imágenes visuales; y enlaces a videos o sitios que ayuden a ver el significado del término “en acción”. El sesenta y ocho por ciento (68%) de los alumnos sugirió que se debería emplear el instrumento en todas las unidades temáticas. Los alumnos del nivel avanzado evidenciaron un grado enriquecido de conciencia léxica, puesto de manifiesto en la avidez por aprender términos, completar su espectro de estrategias de aprendizaje e incorporar herramientas específicas, tales como el registro, a sus estudios habituales. Con respecto a la eficacia del registro, se observaron resultados positivos en ambos niveles, donde en todos los casos, los resultados obtenidos por los alumnos de los grupos experimentales en evaluaciones de contenidos léxicos (ejercicios de selección, completación, explicación y producción escrita) fueron mejores que los resultados obtenidos por los alumnos en los grupos de control.

Principales objetivos para el bienio 2016-2017

El actual proyecto se titula “Análisis del Entorno EVEA, las Competencias Tecnológicas de los Docentes y las Percepciones del Alumnado en Torno a los Procesos de Enseñanza/Aprendizaje de Estrategias de Vocabulario Mediadados por Tecnología en la Universidad”. Los objetivos específicos que guiarán a la investigación-acción durante el bienio 2016-2017 son los siguientes: analizar las aulas virtuales disponibles en el estado actual de su construcción a fin de realizar rectificaciones tendientes a mejorar la correspondencia entre sus recursos y actividades y los objetivos de sus cátedras en términos de aprendizajes léxicos; conocer las competencias tecnológicas de los docentes integrantes de las cátedras y su grado de compromiso con la participación colaborativa en el diseño, elaboración y utilización de los espacios virtuales a través del uso de un portafolio electrónico (Díaz Barriga et al., 2011); indagar sobre el uso que hacen del aula virtual los alumnos de las cátedras y la valoración que hacen tanto de sus contenidos como de sus necesidades, así como también sugerencias para nuevos espacios; diseñar nuevos recursos y actividades para fortalecer el aprendizaje léxico (especialmente de contenidos que presentan desafíos especiales) y el

desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico; y finalmente, medir el impacto de dichos recursos y actividades. Para llevar a cabo el primer trayecto de la investigación descriptiva, que combina aspectos de corte cuantitativo y cualitativo, se diseñará y utilizará un instrumento adecuado para el relevamiento y análisis de los datos (recursos y actividades) actualmente disponibles en el aula virtual, se utilizará un *e-portfolio* para instar a los profesores a la reflexión en relación con sus competencias tecnológicas y se diseñarán y utilizarán encuestas y entrevistas semiestructuradas para relevar las percepción de los alumnos. Los hallazgos de la primera etapa informarán, en la segunda etapa, al diseño de los recursos y actividades virtuales que fomenten el desarrollo de la conducta estratégica, el conocimiento y conciencia léxicos y la autonomía. Tales hallazgos también proveerán los criterios para medir el impacto de los nuevos recursos y actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

El aprendizaje de contenidos léxicos suele ser considerado un aspecto del aprendizaje de una lengua extranjera que se producirá más o menos espontáneamente y debe quedar a cargo de los propios alumnos. Cambios paradigmáticos en la investigación del conocimiento léxico han puesto de relieve tanto la importancia de la incorporación del objetivo del desarrollo de la conciencia léxica en un programa de aprendizaje de vocabulario como de la enseñanza explícita de un completo espectro de estrategias de aprendizaje. La propia investigación da cuenta de la necesidad de fortalecer, de manera explícita, el espectro de estrategias desplegadas aun en el nivel avanzado y de fomentar el empleo sistemático de registros personalizados para el aprendizaje de contenidos léxicos con dificultades específicas. Los resultados obtenidos mediante la consolidación de estrategias y el uso de instrumentos especialmente diseñados indican que ambos pueden potenciar el aprendizaje de contenidos léxicos no sólo a nivel cognitivo sino también afectivo. Se espera que el estudio de los EVEA arroje datos igualmente reveladores para proceder a su aprovechamiento pleno en pos de un mejor desempeño académico por parte de los alumnos.

Referencias bibliográficas

Bogaards, Paul. (1991). "Pedagogical dictionaries and Vocabulary Learning. *Cahiers de Lexicologie* 59.2: 93-107.

Bogaards, Paul y Laufer, Batia. (2004). "Introduction". En Laufer-Dvorkin, Batia (ed.): *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition and testing*. Amsterdam, John Benjamins Publishing. vii-xviii.

Chacón-Beltrán, Rubén, Abello-Contesse, Christian y Torreblanca-López, María del Mar. (2010). "Vocabulary Teaching and Learning: Introduction and Overview". En Chacón-Beltrán, Rubén, Abello-Contesse, Christian y Torreblanca-López, María del Mar (eds.): *Insights into non-native vocabulary teaching and learning*. Bristol, GB, Multilingual Matters. 1-14.

Chun, Dorothy M. y Plass, Jan L. (1996). "Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition." *The modern language journal* 80.2: 183-198.

Cohen, Andrew D. y Aphek, Edna. (1981). "Easifying second language learning." *Studies in second language acquisition* 3.2: 221-236.

Coxhead, Averil. (2000). "A new academic word list." *TESOL quarterly* 34.2: 213-238.

Díaz Barriga Arceo, Frida; Romero Martínez, Eric; Heredia Sanchez, Abraham. (2011). "El portafolio electrónico para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación de estudiantes de posgrado". *Observar* 5, 7-20.

Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Ellis, Rod y He, Xien. (1999). "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in second language acquisition* 21. 2: 285-301.

Graves, Michael F. y Watts-Taffe, Susan M. (2002). "The Place of Word Consciousness in a Research-based Vocabulary Program". En Farstrup, Alan E. y Samuels, S. Jay (eds.): *What research has to say about reading instruction*. Newark, Delaware, International Reading Association. 140-165.

Hazenberg, Suzanne y Hulstijn, Jan H. (1996). "Defining a Minimal Receptive Second-language Vocabulary for Non-native University Students: An Empirical Investigation". *Applied linguistics* 17.2: 145-163.

Henriksen, Birgit. (1999). "Three Dimensions of Vocabulary Development." *Studies in second language acquisition* 21.02: 303-317.

Hu, Marcella y Nation, Paul. (2000). "Vocabulary Density and Reading Comprehension". *Reading in a Foreign Language* 13.1: 403-430.

Laufer, Batia. (1998). "The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different?" *Applied linguistics* 19.2: 255-271.

---. (1997). "What is in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words." En Schmitt, Norbert y McCarthy, Michael (eds.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 141-154.

Laufer, Batia y Nation, Paul. (2013). "Vocabulary". En Gass, Susan M. y Mackey, Alison (eds.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York, Routledge. 163- 181.

Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Qian, David D. (1996). "ESL Vocabulary Acquisition: Contextualization and Decontextualization." *Canadian modern language review* 53.1: 120-42.

Read, John y Chapelle, Carol A. (2001). "A Framework for Second Language Vocabulary Assessment." *Language Testing* 18.1: 1-32.

Schmitt, Norbert. (1997). "Vocabulary Learning Strategies. En Schmitt, Norbert y McCarthy, Michael (eds.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 199-227.

Vermeer, Anne. (1992). "Exploring the Second Language Learner Lexicon". En Verhoeven, Ludo y de Jong, John H. A. L. (eds.): *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment*. Amsterdam, John Benjamins Publishing. 147-163.

Una experiencia piloto basada en el uso de Moodle en el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero Inglés en la FHUC (UNL)

LODI, MARÍA CAROLINA Y PUCCIO, DIANA

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Republica Argentina

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta destinada a los estudiantes de los Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL (Santa Fe) y de las carreras del Instituto Superior de Música (ISM), integrado a dicha facultad desde 1996. En esta casa de estudios, los estudiantes cursan un Ciclo Inicial de dos años, destinado a la enseñanza de inglés con fines generales y orientado al desarrollo de las cuatro macrohabilidades. El Ciclo Inicial articula con un Ciclo Superior, a implementarse en el segundo cuatrimestre del corriente año y en el que se le dará prioridad a las habilidades de escritura y lectura de textos académicos disciplinares.

En la actualidad, existen tres comisiones de Idioma Extranjero I (IEI) y tres de Idioma Extranjero II (IEII), las cuales están a cargo de tres docentes que se encargan del dictado de una comisión de IEI y una de IEII, respectivamente.

Atendiendo a la carga horaria de estas actividades curriculares (dos horas semanales de cursado presencial y dos horas de autogestión) y al hecho de que el cursado en esta unidad académica en particular es de carácter opcional, se comenzó a trabajar con entornos virtuales para ampliar las posibilidades de contacto y uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

Uno de los entornos elegidos para trabajar es el que la UNL pone a disposición de todos los docentes de la casa, que es una adaptación de la plataforma Moodle. Se abrieron hasta el momento cuatro aulas virtuales: dos correspondientes a IEI y dos a IEII, a cargo de dos de las docentes responsables de estas comisiones.

La propuesta didáctica virtual de cada una de las docentes involucradas ha sido modificada en varias oportunidades desde su implementación como resultado de la

evaluación constante del uso del entorno virtual por parte de docentes y estudiantes, la determinación de nuevos objetivos, la aparición de diferentes demandas e intereses, así como la revisión y resignificación de nuestros conocimientos pedagógicos y disciplinares a partir de la incorporación de TIC a nuestra práctica docente.

Nos proponemos en este trabajo detenernos en una descripción de una de las propuestas que está en vigencia en la actualidad y culminar con algunas reflexiones sobre nuestras motivaciones para realizar estos cambios, que creemos podría enriquecer el trabajo realizado hasta el momento.

Palabras clave: enfoque accional / entorno virtual / diseño de materiales / TIC

1. Introducción

En las aulas de Idioma Extranjero - Inglés de la FHUC conviven estudiantes de todas las carreras de esta facultad y del ISM, entre las que se encuentran: los Profesorados de Geografía, Letras, Matemática, Historia, Biología, Filosofía y Música; las Licenciaturas en Geografía, Letras, Biodiversidad, Historia, Ciencia Política, Sociología, Filosofía, Música y Sonorización y Grabación; y la Tecnicatura en Composición con Medios Electroacústicos.

De acuerdo a lo estipulado por Res. C.S. n° 82/14, el Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros para la formación general del estudiante universitario de la UNL, en carreras de grado presenciales, se implementa a través de dos actividades curriculares correlativas denominadas: Idioma Extranjero I (IEI) e Idioma Extranjero II (IEII), respectivamente. Los contenidos de cada una de ellas están organizados según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Para IE I, los estudiantes deben alcanzar, como mínimo, el Nivel A2 para las competencias de comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción y expresión oral, y expresión escrita, según el MCER, conforme a los contenidos mínimos planteados en un Programa Genérico, aprobado por Res. C.S. n° 175/99. Para IE II, los alumnos deben alcanzar, como mínimo, el Nivel A2.2 establecido para las competencias de comprensión auditiva, interacción y expresión oral y la

expresión escrita y un Nivel B1 para la competencia de comprensión lectora del MCER, requeridos para cumplir con el requisito de Acreditación del Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros.

Los estudiantes pueden promocionar IEI e IEII sin examen final (por cursado y con la aprobación de tres evaluaciones parciales -dos escritas y una oral), con examen final escrito y oral en los turnos de exámenes establecidos por Calendario Académico o por acreditación (examen final escrito y oral que contempla los contenidos desarrollados en IE I e IE II).

El Ciclo Inicial articula con un Ciclo Superior con Orientación a las Ciencias Naturales y a las Ciencias Sociales, que en este momento se está diseñando con el fin de satisfacer las demandas de los estudiantes de comprender la bibliografía en inglés con la que se trabaja en las distintas cátedras, como así también producir textos académicos y desenvolverse en el ámbito académico-profesional usando la lengua extranjera. Para tal fin, se propone profundizar los discursos disciplinares con énfasis en la lectura y escritura del lenguaje académico, sin descuidar las competencias de producción oral y comprensión auditiva. En esta facultad, se comenzará con el dictado de Idioma Extranjero III en el segundo cuatrimestre del corriente año para las carreras con orientación a las Ciencias Naturales.

La propuesta didáctica que presenta este trabajo está pensada para los estudiantes del Ciclo Inicial de IE Inglés de las distintas carreras de la FHUC y del ISM. Atendiendo a la carga horaria de las unidades curriculares (120 horas para cada instancia, divididas en dos horas semanales de cursado presencial y dos horas de autogestión) y al hecho de que el cursado en esta unidad académica en particular es de carácter opcional y un alto porcentaje de estudiantes asisten sólo a las consultas y exámenes parciales, en el 2013 se comenzó a trabajar con entornos virtuales para ampliar las posibilidades de contacto y uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

Uno de los entornos elegidos para trabajar es el que la UNL pone a disposición de todos los docentes de la casa, que es una adaptación de la plataforma Moodle. Se abrieron hasta el momento cuatro aulas virtuales: dos correspondientes a IEI y dos a IEII, a cargo de dos de las docentes responsables de estas comisiones.

El uso inicial de las mismas se circunscribió a la utilización de la plataforma como un nuevo canal de comunicación entre las docentes y los estudiantes y

como recurso didáctico que complementaba las clases presenciales destinado al fortalecimiento de los contenidos desarrollados en clase. El aula entonces era un mero repositorio de materiales de estudio, herramientas tales como diccionarios y listados de hipervínculos a páginas externas donde los estudiantes encontraban actividades centradas en las estructuras gramaticales y el vocabulario trabajados en clase, como así también otras cuyo objetivo era potenciar el desarrollo de la comprensión lectora y auditiva y la producción escrita.

El interés demostrado por los estudiantes para ingresar a las aulas virtuales a revisar los contenidos dados en clase y su buen desempeño en los exámenes parciales nos alentaron a capacitarnos con el fin de optimizar el uso del entorno virtual. Creemos que la propuesta didáctica virtual inicial era limitada y no hacía uso de todas las posibilidades que ofrece la plataforma Moodle para el aprendizaje de la lengua ni coincidía totalmente con nuestra concepción de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma y el enfoque adoptado para la enseñanza de la lengua en la modalidad presencial.

Consideramos entonces que la propuesta inicial podía mejorarse diseñando otra que rompiera con el supuesto de la presencialidad, proporcionando a los estudiantes herramientas y actividades que les permitiera aprender de manera gradual, autónoma y flexible y usar la lengua en contextos significativos, atendiendo a las necesidades e intereses del alumnado y en el marco de las nuevas demandas institucionales.

El objetivo de este trabajo es describir una propuesta didáctica virtual que está en vigencia en la actualidad y que consideramos superadora de la anterior ya que pensamos que es más flexible, personalizada, comunicativa y transformadora. Culminaremos con algunas reflexiones que nos han alentado a introducir una nueva adaptación, que creemos podría enriquecer el trabajo realizado hasta el momento.

2. Marco Teórico

2.1 Una propuesta más flexible

El uso inicial de Moodle consistía en una propuesta de combinación de aprendizaje presencial y virtual (*b-learning*) que complementaba la enseñanza presencial. A medida que se avanzaba con los contenidos del programa, se les indicaba a los estudiantes que ingresaran al aula para realizar actividades de práctica y revisión de los contenidos dados.

La propuesta actual comenzó también con una modalidad semipresencial. Se iniciaba la actividad en clase y luego, los estudiantes la continuaban en línea. Si bien se ofrecían posibilidades de seguir aprendiendo y usando el inglés fuera de los límites témporo-espaciales del aula, observamos que la propuesta solo resultaba beneficiosa para los estudiantes que cursaban de forma regular.

No obstante, la realidad de nuestra institución dista de encontrar a todos los estudiantes en condiciones de transitar la formación de este modo. Un alto porcentaje realiza trayectorias educativas “no encauzadas” (Terigi, 2010), es decir, trayectorias irregulares, signadas por la discontinuidad debido a una enorme cantidad de circunstancias por las que atraviesan.

Por otra parte, no todos los estudiantes han realizado el mismo recorrido previo de aprendizaje de inglés, debido a que la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el sistema formal presenta una gran heterogeneidad de situaciones. Además, muchos estudiantes se formaron en inglés en otras instituciones educativas y otros tienen conocimientos previos que no van acompañados de estudios académicos.

Se diseñó entonces una propuesta de aprendizaje virtual paralela al cursado que contempla los contenidos del programa de estudio y respeta la secuencia en la que se presentan, pero se desarrolla de forma independiente a lo que acontece en clase, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen las competencias y los saberes relacionados con el aprendizaje del inglés a su propio ritmo y según sus necesidades e intereses.

De esta manera, la propuesta busca ofrecer otros modos semióticos de aprender los mismos contenidos, atendiendo a las “trayectorias reales” (Terigi, 2010) de cada estudiante para fomentar así una “personalización en masa” y alejarnos de propuestas pedagógicas en las cuales persiste un modelo de “producción en masa” en las que se espera que todos aprendan lo mismo en el mismo lugar y en el mismo momento (Nair, 2000).

2.2 Una propuesta más personalizada

En la actualidad, en las clases presenciales de IEI e IEII se trabaja con la serie Global de la editorial Macmillan para la enseñanza de inglés con fines generales pero en la propuesta virtual que está en vigencia, se utiliza material de desarrollo propio.

La decisión de diseñar materiales se sustenta en las razones expuestas por Howard & Major (2005), entre las cuales mencionan: *contextualización* (adaptación de los materiales a la realidad local de los estudiantes, en lugar de uso de materiales para estudiantes de todos los países); *necesidades individuales* (lengua-cultura materna, temas relevantes para nuestro grupo de estudiantes, textos y actividades adaptados a su nivel de competencia, organización de la propuesta didáctica de acuerdo a los objetivos del programa de estudio y el enfoque para la enseñanza adoptado) y *personalización* (estilo de enseñanza propio y estilos de aprendizaje de los estudiantes).

Nuestros estudiantes y la institución en la que trabajamos poseen nuevos intereses y demandas que como docentes, necesitamos atender. Por un lado, el nuevo Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 “*Hacia la universidad del centenario*” fomenta como una de las principales líneas de acción la internacionalización de la UNL, lo cual plantea un gran desafío para el Área de Idiomas Extranjeros que necesita intensificar su accionar con el objetivo de promover el desarrollo de una conciencia internacional y competencias interculturales para que los estudiantes estén mejor preparados para vivir, estudiar y trabajar en un mundo interconectado.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, a partir del segundo cuatrimestre del corriente año, se implementará en nuestra facultad la asignatura Idioma Extranjero III, correspondiente al Ciclo Superior, en la que se preparará al estudiante para su inserción en la comunidad científica internacional.

Por lo tanto, en la propuesta didáctica virtual para el Ciclo Inicial se busca brindar una aproximación inicial a la enseñanza de inglés académico (IEI) y disciplinar (IEII), al mismo tiempo que se fortalece el desarrollo de las macrohabilidades.

Para tal fin, se ha seleccionado material auténtico con muestras de la lengua reales y variadas. En muchos casos se han simplificado y adaptado al nivel de competencia de los estudiantes y en otros casos, han sido creados a partir de diferentes materiales auténticos. Además, las actividades promueven la creación colaborativa de materiales por parte de los estudiantes.

2.3 Una propuesta más comunicativa

Con el fin de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes y en consonancia con las resoluciones vigentes para la enseñanza y aprendizaje de idiomas en el Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros de la UNL, el enfoque de enseñanza que esta propuesta virtual adopta se centra en la acción. Dado que el estudiante aspira a interactuar en un medio lingüístico determinado, no aprende la lengua con el fin único de adquirir conocimientos sino que el aprendizaje está íntimamente ligado a la intención de actuar con la lengua, de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en contextos de uso reales.

Los estudiantes deben desarrollar una serie de competencias, tanto generales como comunicativas, y utilizarlas en distintos contextos y bajo distintas condiciones para realizar actividades de la lengua o “tareas”, entendidas aquí como “acciones que realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto en un ámbito concreto” (Consejo de Europa, 2001: 9).

Con el objetivo de enfatizar la dimensión funcional de la lengua, las tareas de la propuesta virtual se diseñan teniendo en cuenta las necesidades de los

estudiantes como potenciales hablantes en contextos reales. La dimensión formal también se incorpora, siempre de manera contextualizada y haciendo énfasis en el uso o función que cumplen los aspectos formales en los contextos de situación y culturales auténticos.

Las tareas finales de estas secuencias consisten en productos lingüísticos reales y significativos para los estudiantes. Tomando el modelo SAMR del Dr. Rubén Puentedura (2006), las tareas que se diseñaron para esta propuesta intentan transformar las prácticas más tradicionales, creando nuevas actividades de aprendizaje antes inconcebibles y con la intención de contribuir al desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior de nuestros estudiantes (Schrock, 2013).

3. Descripción de la Propuesta

Las tareas diseñadas en esta propuesta buscan desarrollar las destrezas relacionadas con el aprendizaje de idiomas de manera integrada, como en la vida real, y las competencias generales de los estudiantes, con vistas a cumplimentar los objetivos formulados en el plan de cátedra en vigencia. Está organizada como una secuencia de actividades o tareas diseñadas en base a un eje temático. Se busca integrar los contenidos de distintas unidades del libro de texto brindándoles un nuevo contexto que se acerque más a la realidad y los intereses de los estudiantes de las distintas carreras de la FHUC y del ISM.

En IE I, la propuesta se centra en un proyecto anual en el que los estudiantes investigan sobre universidades en países de habla inglesa en donde les gustaría cursar un semestre de sus carreras. El producto final consiste en una presentación oral grupal con soporte visual en la que presenten la información que recabaron durante el año. Durante el ciclo lectivo se trabaja con distintas actividades comunicativas que también suponen la realización de una tarea final. Estas actividades permiten a los estudiantes obtener información sobre la universidad destino (como por ejemplo: condiciones de admisión para estudiantes internacionales, las carreras que ofrece, su posicionamiento en los rankings, las opciones de alojamiento que brinda, los trabajos de media jornada que pueden hacerse en el campus de la universidad, personajes célebres que estudiaron allí, historia institucional, etc.) y diferentes aspectos de la vida

universitaria en el país destino (como por ejemplo: información sobre la ciudad destino, el estilo de vida y los hábitos de los estudiantes en ese país). Al mismo tiempo, estas actividades permiten aprender, reciclar o reforzar los contenidos lingüísticos que se desarrollaron en las distintas unidades del programa y que necesitarán para realizar la tarea final.

En IE II, la propuesta consiste en tres unidades didácticas que se trabajan antes de cada examen parcial. En cada unidad se revisan algunos contenidos desarrollados en las unidades que luego se evaluarán en los parciales (unidades 1-3 en el parcial escrito 1, unidades 4-7 en el parcial escrito 2 y unidades 8-10 en el parcial oral 3). Se toma un tema de estas unidades como eje vertebrador de cada unidad didáctica y se intenta acercar este tema a las distintas carreras de los estudiantes de la facultad. Las tres unidades culminan con la realización de un producto final (escrito en las primeras dos y oral en la tercera en consonancia con la modalidad de los parciales). Las demás tareas que se realizan como parte de las unidades sirven para obtener la información y revisar algunos contenidos lingüísticos necesarios para concretar la tarea final.

La Unidad I está especialmente diseñada para estudiantes de Letras, Música y Matemáticas. El área temática con la que se trabaja es la ficción policial y detectivesca. La tarea final es la escritura colaborativa de una narración ficticia breve en base a una secuencia de fragmentos de canciones y sonidos proporcionada.

La Unidad II está especialmente diseñada para estudiantes de Geografía, Biología, Biodiversidad e Historia. El área temática con la que se trabaja es el cambio climático. La tarea final consiste en crear un póster en grupos basado en modelos proporcionados con un breve mensaje de concientización sobre los factores de riesgo relacionados con el cambio climático, las consecuencias que este problema tiene a nivel mundial y sus opiniones acerca de las acciones que pueden llevarse a cabo para mejorar la situación.

La Unidad III está especialmente diseñada para estudiantes de Letras, Ciencias Políticas, Filosofía, Sociología y todos los Profesorados. El área temática con la que se trabaja son las redes sociales. La tarea final consiste en preparar en pequeños grupos una breve presentación oral con soporte visual en donde expliquen el impacto de las redes sociales en el lenguaje, la educación o las relaciones interpersonales y expresen de forma simple una opinión al respecto.

Además, tanto en la propuesta de IEI como IEII se incluye una sección con material y actividades complementarias a las unidades del libro para revisar los contenidos desarrollados en clase, divididos según las unidades que se evalúan en cada uno de los parciales. Al finalizar cada sección, hay un foro en donde los estudiantes pueden plantear sus dudas con respecto a los contenidos de cada parcial.

4. Conclusión

La propuesta está en continua revisión, seguimos analizando y evaluando los resultados, dejando abierta la posibilidad de cambios y re acomodación para atender a las trayectorias de nuestros estudiantes.

Uno de los cambios más significativos que hemos introducido este año es derribar los muros imaginarios que hemos generado en la propuesta virtual, es decir, alejarnos de la idea del aula concebida como espacio material físico delimitado por paredes y construir espacios virtuales abiertos a una comunidad más amplia. Estamos trabajando para brindar una única propuesta didáctica virtual a todos los estudiantes de IEI e IEII de FHUC e ISM, que podría ser el puntapié inicial para pensar en una propuesta transversal a todas las unidades académicas.

Consideramos que trabajar con un aula aumentada (Sagol, 2012), en un espacio compartido con los demás docentes y los estudiantes de distintas comisiones resulta beneficioso. Por un lado, los estudiantes tienen la posibilidad de participar, interactuar y colaborar entre todos los miembros de la misma comunidad virtual, potenciando así el proceso de aprendizaje. Por el otro, la colaboración entre los docentes brinda la posibilidad de tener distintas miradas y perspectivas que contribuyen a la optimización de nuestra propuesta.

Referencias bibliográficas

Clandfield, L. (2010). *Global Intermediate*. Oxford: Macmillan.

Clandfield, L. & Pickering, K. (2010). *Global Elementary*. Oxford: Macmillan.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Howard, J. & Major, J. (2005). *Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials*. Christchurch College of Education. Disponible en: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>.

Nair, P. (2000). *The student laptop computer in classrooms. Not just a tool*. Disponible en http://www.designshare.com/Research/Nair/Laptop_Classrooms.htm

Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Disponible en: Hippasus: <http://hippasus.com/resources/tte/>

Sagol, C. (2012). “El aula aumentada”, en *Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo.

Schrock, K. (2013). *SAMR Model Musings*. Disponible en [kathyschrock.net: http://blog.kathyschrock.net/2013/11/sarm-model-musings.html](http://blog.kathyschrock.net/2013/11/sarm-model-musings.html)

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa.

Aportes de las Lenguas Extranjeras al Desarrollo de Competencias de Permanencia y Egreso: Creación de Entornos Personales de Aprendizaje

LOTHRINGER, RAQUEL Y ROSA, BERNARDA

Universidad Nacional de Entre Ríos, Republica Argentina

Resumen

Si con Emilia Ferreiro entendemos que es la sociedad la que define al alfabeto y que la alfabetización es un proceso que tiene un inicio incierto y un final imposible, surge claro que la universidad debe estar atenta a los mandatos del contexto social y que tiene responsabilidad en la tarea alfabetizadora. De hecho, entonces, el aula de Lengua Extranjera (LE) en el nivel superior no puede permanecer ajena a dicha labor.

Sabemos que el ingreso, la permanencia y el egreso de las carreras de grado suponen el dominio de una serie de saberes y habilidades que deben adquirirse y consolidarse paulatinamente a través del tiempo y que conllevan el desarrollo de un buen número de competencias, algunas de capital importancia como lo es la capacidad para el aprendizaje autónomo.

En esta comunicación adoptamos el Entorno Personal de Aprendizaje () como estructurador de una propuesta didáctica con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) porque abre una línea de trabajo que permite trascender el mero uso de dichas tecnologías y abordar contenidos curriculares. Todo esto upone cambios profundos y desafíos en las prácticas educativas.

Palabras clave: *alfabetización académica/ lengua extranjera/competencias transversales/ entorno personal de aprendizaje*

1. Introducción

Si con Emilia Ferreiro (2015) entendemos que es la sociedad la que define al alfabeto y que la alfabetización es un proceso que tiene un inicio incierto y un final imposible, surge claro que la universidad debe estar atenta

a los mandatos del contexto social y que tiene responsabilidad en la tarea alfabetizadora. De hecho, entonces, el aula de Lengua Extranjera (LE) en el nivel superior no puede permanecer ajena a dicha labor.

Sabemos que el ingreso, la permanencia y el egreso de las carreras de grado suponen el dominio de una serie de saberes y habilidades que deben adquirirse y consolidarse paulatinamente a través del tiempo y que conllevan el desarrollo de un buen número de competencias. En este trabajo presentamos una propuesta didáctica cuyo propósito es el desarrollo de una competencia transversal de capital importancia para la permanencia en el grado universitario y el posterior desempeño profesional: el aprendizaje autónomo. La misma está diseñada para estudiantes de grado que cursan el primer nivel de Idioma Extranjero- Francés/Inglés- de carreras no lingüísticas en un escenario de semipresencialidad con TIC en el aula y cuyos ejes son el *paratexto* y el *entorno personal de aprendizaje (EPA)*.

3. Enfoque teórico-metodológico

Zalba y Gutiérrez (2006) en “Una aproximación a la educación basada en competencias en la formación universitaria” definen las competencias en los siguientes términos:

Constituyen un **saber** y **saber hacer** complejos (ya que integran [...] tanto conocimientos conceptuales como procedimentales y actitudinales). Se van construyendo a lo largo de la vida (de acuerdo con las experiencias y prácticas en diversas situaciones de la vida personal y profesional). Su construcción procede de modo espiralado (en sucesivas etapas se logran mayores grados de calidad)”. (p. 4)

Las autoras hacen una exhaustiva clasificación de las competencias según tipos de conocimientos, secuencialidad y grado de generalidad. Distinguen las competencias académicas generales, es decir aquellas relacionadas con el desempeño en los estudios superiores, de las específicas que remiten a un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en una determinada carrera universitaria” (p. 8). Dentro de estas competencias académicas generales las autoras reconocen dos tipos: las básicas y las transversales. Las competencias básicas son las necesarias para el desarrollo de cualquier tipo de actividad intelectual: comprensión lectora, producción de texto y resolución de

problemas; en tanto que las transversales son fundamentales para el desempeño en el nivel académico: autonomía en el aprendizaje y destrezas cognitivas generales.

Cabe ahora hacer algunas precisiones acerca del alcance que damos al concepto de EPA. Para Adell Segura y Castañeda Quinteros (2009) un EPA es el “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p. 7) y lo conciben no sólo como un entorno tecnológico sino fundamentalmente como una práctica de las personas para aprender valiéndose de la tecnología y de los intercambios interpersonales.

Por su parte Roland, N., & Talbot, L. (2015) lo entienden como un sistema de elementos diversos que tienen relaciones estructurales y funcionales que crean organización y complejidad. Para los autores dicha diversidad configura un sistema de complementariedades de herramientas digitales y no-digitales; herramientas institucionales o formales y herramientas no-institucionales o informales; documentos elaborados por el aprendiente para su uso individual pero que luego comparte con otros aprendientes. Se trata también de un sistema donde existe un proceso de apropiación y transformación de artefactos en herramientas mediante una especie de caneavá de acción que el sujeto moviliza con propósitos cognitivos, es decir que el proceso de enseñanza - aprendizaje permite al estudiante modificar las características y propiedades intrínsecas del artefacto en función de sus necesidades, de la situación y la acción en curso.

Frente a la abundante literatura sobre la cuestión consideramos necesario definir nuestra postura acerca de algunos puntos controvertidos. En primer término entendemos que un EPA no es exclusivamente una herramienta tecnológica, como lo concebían los primeros investigadores (Van Hamerlen, 2006). En segundo lugar, si bien coincidimos con Adell Segura en que un EPA requiere un aprendiz formado, también entendemos que no es exclusivamente un modo de aprender sino además, una manera de enseñar a no iniciados. Es decir que, desde el punto de vista pedagógico, sostenemos que un EPA puede ser una estrategia apropiada para propiciar el desarrollo de competencias académicas transversales.

Finalmente, y en relación con los tipos de herramientas que configuran el EPA, adoptamos la propuesta de Adell Segura quien señala que un EPA está configurado en torno a herramientas para acceder y gestionar información. y

para establecer relaciones interpersonales, y cuyo uso da lugar a tres procesos cognitivos básicos: leer (en el sentido más amplio de la palabra), reflexionar y compartir.

En esta perspectiva y con el propósito de contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo de un contenido disciplinar, el paratexto, proponemos un (EPA) modélico dado que entendemos que esta propuesta es compatible con nuestro enfoque para la enseñanza de la LE con TIC: encuadre socioconstructivista (Perkins 2001) en el que los conceptos de comunidad de aprendizaje (García Fernández 2002; Salinas 2003), diseño tecnopedagógico (Coll *et al* 2008), actividad (Salmon 2004; Puren 2001; Kearney 2011) y comunidad discursiva (Bronkard 1996; Swales 2001) cobran significación.

4. Propuesta pedagógica

Como anticipamos en el apartado 2, nuestra propuesta se estructura en torno a un EPA modélico que posibilite el abordaje, más o menos autónomo, de un contenido disciplinar, el paratexto³⁸ y partimos de los saberes previos de los estudiantes, para luego abordar la dimensión tecno-pedagógico-disciplinar.

³⁸ En la figura 1 se sintetizan las herramientas a usar agrupadas según función.

Acceder a fuentes informativas



Crear, editar y publicar



Interactuar con otros



Figura 1

Los potenciales destinatarios de una propuesta como la que venimos a presentar, habitualmente, son nativos digitales y constituyen un grupo heterogéneo en cuanto al nivel de conocimiento de la lengua extranjera, de competencia lectora general y de competencias informáticas e informacionales. Se hace necesario entonces, realizar una evaluación diagnóstica con el propósito de introducir previamente los ajustes necesarios y/o prever apoyos.

Siguiendo a Mishra y Koeler (Berracoso et al., 2010), modelizamos nuestra propuesta en torno a las intersecciones entre las dimensiones tecnológica, pedagógica y disciplinar.

En relación con la intersección tecnológica-pedagógica configuramos un sistema de complementariedades entre herramientas de distinta naturaleza (Talbot, ob.cit). Por una parte, una herramienta institucional, el aula de LE en plataforma Moodle para organizar la actividad virtual del estudiante: acceso a fuentes informativas y uso de herramientas no-institucionales para el trabajo colaborativo de registro y publicación de producciones. Dicho uso suele requerir alguna orientación por parte del docente la que se brinda a medida que surgen las necesidades. Por otra parte, en el aula presencial optamos por la realización de actividades individuales de exploración de fuentes, registro y almacenamiento de informaciones, que pueden involucrar también herramientas no-digitales.

Ampliamos la intersección antes descripta, con la dimensión pedagógico-disciplinar que incorpora propósitos, objetivos específicos y el contenido disciplinar, el paratexto, que se aborda a partir de actividades de lectura en LE y escritura en lengua materna, tanto individuales como colaborativas y en distintos soportes.

En razón de las limitaciones de este trabajo describiremos solo el inicio de una secuencia cuyos objetivos son:

- ✓ Reconocer tipos y funciones de elementos paratextuales
- ✓ Utilizar elementos paratextuales para anticipar contenidos
- ✓ Compartir información
- ✓ Reflexionar acerca del valor del paratexto

Para el logro de dichos objetivos se proponen cuatro actividades que involucran diferentes herramientas y propugnan diversos procesos cognitivos. En la figura 2 se sintetiza la secuencia propuesta.

Actividad	Herramienta	Proceso cognitivo
nº 1 (individual)	Video	Acceder a información Activar saberes previos
nº 2 (individual)	Texto impreso	Registrar información
nº 3 (colaborativa)	Página Web - Padlet	Acceder a información Publicar información
nº 4 (individual)	Publicación en Padlet exposición oral	Reelaborar información

Figura 2

5. Muchos interrogantes y más desafíos

Dijimos al comienzo que el aula de LE no puede permanecer al margen del proceso de alfabetización, que entendemos que ese proceso tiene un inicio incierto, es recursivo y no conoce límite, que la autonomía en el aprendizaje es una competencia transversal indispensable tanto en el desempeño en el grado como en la vida profesional y propusimos un EPA modelizado como forma posible de contribuir al desarrollo de la autonomía. En razón del nivel para el cual se hace la propuesta dicho modelización fue necesariamente más rica en herramientas de acceso.

Ahora nos preguntamos ¿cómo seguir aportando a la constitución de ese alfabeto que la sociedad define y exige; ¿cuáles son los desafíos del docente de LE que trabaja con un objeto de estudio que, al mismo tiempo, es medio de comunicación?; ¿cómo mantener actualizada una propuesta que integre lo tecnológico, los contenidos curriculares y lo teórico metodológico? Si hoy el rol docente va hacia el de curador y guía, también nos preguntamos ¿qué estrategias deberá desplegar el profesor para integrar materiales tradicionales existentes y los que le ofrece la Web. 2.0?

6. Referencias bibliográficas

Adell Segura, Jordi & Castañeda Quintero, Linda (2009): “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLRs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En Roig vila, R. & Fioorucci, M. (Eds) *Claves para la innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Marfil-Roma.

Berrocoso, Jesús et al. 2010: “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC” en Revista *Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. ISSN: 1138-9737. Disponible en

[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72834/1/ENSENAR_Y APRENDER CON TECNOLOGIAS UN MO.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/72834/1/ENSENAR_Y_APRENDER_CON_TECNOLOGIAS_UN_MO.pdf). Consulta 16/04/2016

Bronckart, Jean Paul (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.

Coll, César et al. (2008): “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso” en Coll, César y Monereo, Carles (eds): *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 74-103.

Ferreiro, Emilia (2015): Entrevista diario “La Capital”. Disponible en http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2015/6/edicion_265/contenidos/noticia_5001.html.

García Fernandez, Nicanor (2002): “Las comunidades de aprendizaje”. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>. Consulta 8/04/2013. Consulta 16/04/2016

Kearney, Matthew et al. (2012): “Viewing mobile learning from a pedagogical perspective”. En *Research in Learning Technology* 2012; 20: 14406 - DOI: 10.3402/rlt.v20i0.14406

Perkins, David (2001): “La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje” en *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu editores S.A. Buenos Aires.

Puren, Christian (2006): “Del enfoque por tareas a la perspectiva coaccional”, en *Lingua Portarum*, 1. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero01/puren.pdf. Consulta 16/04/2016

Salinas, Jesús (2003): “Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital”. EDUTECH'03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003.

Salmon, Gilly (2004): *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC

Swales, John (2001): *Genre Analysis. English in academic and research settings*. U.K.: Cambridge University Press.

Van Harmelen, Mark (2006): “Personal Learning Environments”. Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT '06) Disponible en

https://www.researchgate.net/profile/Oleg_Liber/publication/220095391_Personal_Learning_Environments/links/odeec518100ccb69d800000.pdf

Consulta 05/02/2016.

Zalba, María E. y Gutiérrez, Norma B (2006): “Una aproximación a la educación basada en competencias en la formación universitaria. Universidad Nacional de Cuyo” Mendoza, Argentina.

Formas débiles en alemán. Una propuesta didáctica

MERZIG, BRIGITTE Y PICATTO, JULIA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

En la comunicación oral en alemán, dependiendo del hablante y de la situación, son utilizadas las llamadas *formas débiles*, que se encuentran en contraposición a las *formas fuertes* (Kohler 1995). Se trata de cambios fonéticos en una o varias sílabas de una palabra o grupo de palabras, que se producen a través de procedimientos fonológicos (Ramers y Vater 1991) que el hablante realiza de manera inconsciente. La reducción, la asimilación e incluso la elisión de uno o más segmentos forman parte, entre otros, de dichos procedimientos (Pompino-Marschall 1995; Willi 2004). El siguiente trabajo es una propuesta didáctica creada para la materia Fonética y Fonología del alemán II, con el objetivo de detectar y analizar las *formas débiles* a través de material audiovisual.

Los medios tecnológicos que están disponibles en la actualidad se prestan para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y especialmente del lenguaje oral (Merzig y Wilke 2007; Brunel 2007). En nuestro caso particular presentaremos una propuesta didáctica que utiliza la plataforma *youtube*. Este medio es un sitio web de fácil acceso, que también puede ser descargado, incrustado o insertado en otros sitios electrónicos. Dado que es de uso generalizado entre los estudiantes, no es necesario un tutorial previo. Además, los estudiantes pueden utilizarlo fuera del horario de clase para actividades de profundización y ejercitación, ya que está a disposición en cualquier herramienta que brinde acceso a internet. Nuestra propuesta para las *formas débiles* del alemán es una didactización de un capítulo de la serie de TV alemana “Türkisch für Anfänger”, disponible en *youtube*. Cabe destacar aquí algunos aspectos positivos de esta serie televisiva, así como de su presentación en *youtube*. Se trata de material auténtico y actual, que brinda un alemán coloquial utilizado por gente joven, donde las *formas débiles* son muy frecuentes. Por otro lado, el medio permite avanzar y retroceder para posibilitar una ubicación precisa de los pasajes relevantes para el tema. Además también permite la escucha repetitiva, especialmente de pasajes acotados, para poder identificar y analizar los fenómenos en cuestión.

Palabras Clave: propuesta didáctica / tecnologías emergentes / formas débiles / alemán coloquial

La propuesta

Actualmente, en el ámbito de las lenguas extranjeras, el estudio de las tecnologías emergentes ha cobrado un gran protagonismo. Estos medios se han vuelto parte del día a día de las nuevas generaciones, y los docentes no podemos estar ajenos a las prácticas de nuestros estudiantes, quienes de forma cotidiana están en contacto con las nuevas tecnologías por diferentes motivos. El siguiente trabajo es una propuesta didáctica creada en base a material audiovisual. La didactización de un capítulo de la serie de TV alemana “Türkisch für Anfänger”, fue desarrollada para la materia Fonética y Fonología del alemán II, con el objetivo de detectar y analizar el fenómeno fonético de las *formas débiles*. Se trata de una propuesta donde se utiliza la plataforma de videos *youtube*, un sitio de fácil acceso y con cuya dinámica de uso los alumnos suelen estar familiarizados. Además, los videos pueden verse online o ser descargados, hecho que amplía las alternativas de trabajo. Otra de las ventajas de esta plataforma, y la determinante para decidir aplicarla en esta propuesta didáctica, es la cantidad de material auténtico y actual que ofrece. En el caso de este fenómeno fonético concreto, que implica un análisis a partir de un alemán coloquial, donde las *formas débiles* son muy frecuentes, la plataforma *youtube* aparece como una fuente de material provechosa; completa y muy práctica.

Formas débiles

Antes de describir el fenómeno de las *formas débiles*, es necesario dejar en claro algunos conceptos que son la base de dicho fenómeno. En primer lugar el aspecto suprasegmental o prosodia. Dicho concepto hace referencia al análisis fonético a partir de unidades mayores al segmento, es decir de sílabas, palabras y oraciones. La comunicación hablada no se compone de listas de palabras, sino que se construye en y con el habla (Kohler, 1995:201). La naturaleza continua del habla implica, en este sentido, gestos coarticulados que indican superposición y fusión de segmentos (García Jurado y Arenas, 2005:123). Por eso las uniones de sílabas, palabras y oraciones son de gran importancia para el fenómeno de las formas débiles, en el que las formas de articulación van influenciándose entre sí.

El fenómeno de las formas débiles

Las *formas débiles* son cambios fonéticos que aparecen en la comunicación hablada. Estas formas surgen siempre en el tramo no acentuado de una *emisión oral*. Con *emisión oral* hacemos énfasis en la oralidad, sin distinguir entre sílaba, palabra aislada o frase. Partimos asimismo de terminología usada por diferentes autores en la descripción de las formas débiles en alemán. En dicha lengua se utilizan los términos “Ausspruch” (Rausch&Rausch, 1993:186) o “Äusserung” (Stock, 1999:186), que hacen referencia tanto a una palabra aislada como a una frase o una oración completa. García Jurado y Arenas (op.cit.:135 ss.) hablan de *emisión*, aunque también usan *oración*. Usaremos de aquí en más el término *emisión oral*, equivalente al término alemán “Ausspruch”.

Las formas débiles se encuentran en contraposición a las *formas fuertes*, que aparecen en el tramo acentuado de una *emisión oral*. Cada *emisión oral* puede poseer en alemán una o más formas débiles, esto depende de qué partes estén acentuadas y cuáles no. Las formas débiles ocurren en los tramos no acentuados de las emisiones, que se pronuncia a mayor velocidad, lo que no permite tanta precisión articulatoria. A causa de eso, algunos sonidos (fonemas) se reducen a formas más simples, se asimilan o incluso se eliden. Presentamos un ejemplo de Merzig (2014:3ss.):

Was machst du denn hier? [vas `maxst du: denhi:e] ³⁹→ Forma fuerte, sin reducciones

En esta emisión oral:

[maxst] → Parte acentuada, no aparecen reducciones (Forma fuerte)

[du: denhi:e] → Parte no acentuada, pueden aparecer reducciones (Formas débiles)

[du: denhi:e] → [dʊ dən hɪə]

³⁹ Transcripción en IPA (International Phonetic Alphabet)

Las diferentes reducciones siempre dependen tanto de la situación, como también de factores fisiológicos y articulatorios. En situaciones formales, donde normalmente se habla más pausado y articulando más, se producen menos *formas débiles*. Por el contrario, dichas formas aparecen con mayor frecuencia en situaciones informales, donde la comunicación suele darse a una mayor velocidad.

Dentro de una emisión oral, pueden aparecer – según el hablante y la situación – diferentes reducciones. En el siguiente ejemplo, tomado de Kohler (1995:201) se puede ver cómo se dan los diferentes cambios fonéticos, desde la *forma fuerte* hasta una forma débil en la que se observan muchas reducciones.

[ˈhast du ʔamən mo'ment 'tsaɪt] --> *Forma fuerte* (muy articulada, forma en la que se pronuncia cada palabra por separado, con un ritmo muy lento)

[ˈhas duammo'mən 'tsaɪt]

am

ən

əm

n

m

[ˈhasɔ n mo'mən 'tsaɪt]

m

[ˈhas ɔ m mo'mən 'tsaɪt]

[ˈhas (m) mo'mən 'tsaɪt]

En esta forma débil resultante, poco articulada, se producen muchas reducciones, supone una velocidad de habla rápida, uso coloquial en situación informal.

Los procedimientos que tienen lugar en este ejemplo son los siguientes:

- Elisión del golpe de glotis
- Asimilación
- Supresión de segmento (o elisión)
- Acortamiento de vocal
- Debilitamiento de vocal (transformación en “schwa”)
- Acortamiento de sílaba

Tecnologías emergentes en la clase de lenguas extranjeras

El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación propicia un aprendizaje más eficaz de la lengua y a partir de materiales auténticos que se pueden usar desde distintas formas de transmisión o intercambio (Brunel 2007). En nuestro caso particular presentamos una propuesta didáctica basada en el uso de la plataforma *youtube*.

¿Por qué youtube?

Esta plataforma presenta varias ventajas para su uso en la clase de lenguas extranjeras. Se trata de un sitio web de fácil acceso que actualmente es muy utilizado por los estudiantes, tanto en la vida académica como en la cotidiana. Por ende, supone una familiarización con la dinámica de funcionamiento, y no existe necesidad de un tutorial previo. En relación al aspecto técnico, la plataforma ofrece no sólo la opción de reproducción online, sino que los videos pueden ser descargados e incrustados en presentaciones o incluso compartidos en el aula virtual, lo que permite que los estudiantes puedan realizar actividades de profundización y ejercitación desde sus casas, aun sin conexión a internet. Por otro lado, el medio permite avanzar y retroceder, y posibilita así una ubicación precisa de los pasajes relevantes para el tema. Además, también permite la escucha repetitiva, especialmente de pasajes acotados, para poder identificar y analizar los fenómenos en cuestión.

En lo que respecta a esta propuesta didáctica en particular, *youtube* aparece como una fuente muy valiosa de material auténtico y actual. Este punto es muy importante, ya que para el análisis de las *formas débiles* es necesario material auténtico, en el que aparezca un alemán coloquial utilizado por gente joven, donde estos fenómenos fonéticos son muy frecuentes.

Metodología

Después de una breve descripción de la serie por parte del docente, los estudiantes ven/escuchan por primera vez el fragmento sobre el cual se trabajará y refieren lo que entienden, pero sobre todo lo que no entienden, y porqué no lo entienden. Luego de ver el pasaje nuevamente, y bajo la consigna de relacionar las características del lenguaje usado en la serie con las *formas débiles*, los estudiantes hacen referencia a aspectos teóricos tratados con anterioridad. Así surgen cuestiones como la situación (informal), edad de los hablantes (jóvenes), tema, relación entre los interlocutores (amigos, madre/hija), velocidad de habla (rápido), lenguaje (coloquial).

A continuación, los estudiantes reciben una hoja de trabajo con la transcripción del fragmento, donde se encuentran subrayadas aquellas palabras o grupos de palabras que han sufrido algún –cualquiera sea- cambio fonético en relación a su forma fuerte. Seguidamente, son los estudiantes los encargados de transcribir en IPA en el pizarrón las *formas fuertes* correspondientes a las partes subrayadas. El siguiente paso consiste en escuchar de nuevo el fragmento –tantas veces como sea necesario-, reconocer las *formas débiles*- es decir los cambios que han sufrido las formas fuertes que aparecen subrayadas, y transcribirlas en IPA. Los estudiantes deben ahora comparar y ver qué diferencia hay entre la transcripción en IPA previamente realizada –*forma fuerte*- , y aquello que escuchan y transcriben luego –*forma débil*. A través de esta comparación y teniendo en cuenta que poseen ya el marco teórico correspondiente, deben por último determinar cuáles son los cambios sufridos en cada parte subrayada, especificando los procedimientos (asimilación, elisión, etc.)

Conclusión

La investigación en fonética y fonología del alemán, y con ello la cantidad de material de aprendizaje disponible en el área, ha aumentado considerablemente en los últimos años. Sin embargo, los docentes universitarios muchas veces nos encontramos con carencias de material que permita mostrar en la práctica determinados temas que son parte de la formación de profesionales de la lengua.

Es por eso que se torna una necesidad contribuir en el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de material didáctico.

Así, con esta propuesta creada sobre la base de la plataforma *youtube*, deseamos realizar un aporte de didactización de material, en el que se hacen sumamente provechosas las posibilidades que la tecnología nos ofrece.

En el área de Fonética y Fonología de la Facultad de Lenguas (UNC), se recurre con mucha frecuencia a las tecnologías emergentes; no sólo por la necesidad casi constante de trabajar con archivos de audio (-visión), sino porque consideramos importante la permanente actualización, tanto del contenido como de las formas, del material de cátedra.

Hacemos notar aquí algunas dificultades que se han generado durante la puesta en práctica de la didactización, que se tendrán en cuenta a la hora de llevar a cabo esta propuesta didáctica la próxima vez. El análisis de las *formas débiles* a partir de material auténtico no es tarea fácil. Es así que los estudiantes necesitan tiempo para marcar pausas y acentos, transcribir en IPA, escuchar – repetidas veces – y por último analizar, comparar y nombrar los procedimientos. Las actividades resultaron apropiadas, pero los fragmentos, demasiado largos. Esto nos llevó a la decisión de trabajar con fragmentos más cortos en el futuro.

Referencias bibliográficas

Brunel, Matías (2007): “Las tecnologías de la información y comunicación aplicadas al proceso de adquisición / aprendizaje de portugués como lengua extranjera”, en actas de las Primeras Jornadas Internacionales de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, Facultad de Lenguas, UNC, ISBN 978-950-33-0596-6 (en CD).

García Jurado, Ma. Amalia y Arenas, Mónica (2005): La fonética del español, Buenos Aires, Quorum.

Kohler, Klaus J. (1995): Einführung in die Phonetik des Deutschen, 2.Auflage. Berlin, Erich Schmidt.

Merzig, Brigitte (2014): “Schwache Formen”, en UNC abierta, portal OCW: <http://www.ocw.unc.edu.ar/facultad-de-lenguas/fonetica-y-fonologia-ii-aleman/actividades-y-materiales> (último acceso 17.04.2016).

Merzig, Brigitte y Wilke, Valeria (2007): “Utilización de videos digitales para el desarrollo de las competencias oral y escrita”, en actas de las Primeras Jornadas Internacionales de nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, Facultad de Lenguas, UNC, ISBN 978-950-33-0596-6 (en CD).

Pompino-Marschall, Bernd (1995): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter Gruyter.

Ramers, Karl-Heinz / Vater, Heinz (1991): Einführung in die Phonologie, Hürth-Efferen, Gabel.

Rausch, Ilka / Rausch, Rudolf (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer, Munchen, Langenscheidt.

Stock, Eberhard (1999): Deutsche Intonation, Leipzig, Langenscheidt.

Willi, Urs (2004): «Anhang: Phonetik und Phonologie», en Linke, Angelika et al. (2004): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen, Narr.

Anexo: Hoja de trabajo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

Phonetik und Phonologie II

Prof. Titular: Brigitte Merzig

Prof. Asistente: Sandra Trovarelli

Adscripta: Julia Picatto

SCHWACHE FORMEN IM DEUTSCHEN

Aus: *Türkisch für Anfänger*

Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=-Hyo23tKiiI> (Min. 0:04) (acceso: 11/05/2016)

Staffel 1. Kapitel 3

- Hi Kathie, ich melde mich live aus dem Brennpunkt Haushalt Öztürk/Schneider, wo erst vor kurzem die Krise zwischen der türkischen Traditionsbeauftragten Jame Öztürk und der Modernitätsministerin Lena Schneider überwunden wurde.

Und doch leben diese beiden jungen, attraktiven Frauen völlig aneinander vorbei.

- Zum letzten Mal Lena. Ich gehe nicht mit dir schwimmen, denn ich ziehe mich nicht in der Öffentlichkeit aus.

Das war Lena Schneider mit dem Live-Bericht aus dem islamistischen Lager in Berlin.

Staffel 2. Kapitel 8

Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=oSXUwRNHlyY> (Min. 2:34) (acceso: 11/05/2016)

- Wahnsinn. Welche Tochter muss denn bitte nachschlagen um das intellektuelle Gequatsche ihrer Mutter zu verstehen. Wieso kann die keine Schauspielerin sein oder so was Einfältiges?

Aufgaben

- 1) Markiere Akzente und Pausen.
- 2) Markiere die Taktstärkungen und transkribiere sie in IPA (starke Form)
- 3) Hör dir jetzt die Seriestücke an: was hörst du? Transkribiere die Taktstärkungen so wie du sie hörst (schwache Formen) und erkenne die Verfahren.

El uso de TIC en un curso de IFE como medio para transponer el umbral hacia la comunidad de práctica

MONZÓN, SILVIA SOLEDAD, SOTO, MARÍA ALEJANDRA Y WAIGANDT, DIANA MÓNICA

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos, Republica Argentina

Resumen

En este trabajo se presenta un recorte del Proyecto “Inglés II: Incorporación de TIC para el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial” implementado desde 2014 en la asignatura Inglés II que se dicta en las carreras de grado de la Facultad de Ingeniería de la UNER. La cátedra ha renovado y enriquecido su propuesta didáctica mediante la adopción de tareas comunicativas que involucran tanto la lectura de textos de especialidad en L2 como tareas de escritura y expresión oral en L1. En el marco de un enfoque basado en géneros discursivos que integra aportes de IFE y de la Nueva Retórica, el uso de recursos provenientes de las TIC facilita el desarrollo de las presentaciones orales y la evaluación formativa del aprendizaje. El Proyecto se propone acompañar la incorporación paulatina de los estudiantes a sus respectivas comunidades de práctica mediante una participación activa en actividades similares a las que realizan los expertos en ámbitos académicos y profesionales.

Palabras clave: Comunidades de práctica / IFE-IFA / / Literacidad disciplinar / Tareas comunicativas / TIC

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

Benjamin Franklin

1. Contextualización

A partir de los 90, en Argentina se ha producido un incremento en las investigaciones y propuestas pedagógicas relacionadas con la alfabetización académica en la educación superior como consecuencia de la preocupación por

resolver las falencias en lectura y escritura que traen los ingresantes universitarios. En el transcurso de una década, el eje de la discusión sobre si la universidad debía o no ocuparse de la alfabetización académica de sus estudiantes (Carlino 2003) se trasladó a quiénes concierne y cómo debe llevarse a cabo el proceso (Carlino 2013).

Los espacios curriculares de las lenguas extranjeras en el ámbito universitario argentino no han sido ajenos a esta problemática. En este sentido, coincidimos con Peña Borrero (2008) en que la lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica. El lenguaje de las conferencias (Ventola, Shalom y Thompson, 2002), la defensa de tesis doctoral y otros géneros orales ligados a la investigación han sido explorados para hablantes no nativos del inglés en ámbitos académicos anglófonos (Swales, 2004). Sin embargo, son aún escasas las propuestas didácticas e investigaciones que se ocupan del desarrollo de habilidades de expresión oral en la educación superior en nuestro país en contraposición con aquellas que se han focalizado en la lectura y escritura académicas.

En este trabajo se presenta un recorte del Proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia denominado “Inglés II: Incorporación de TIC para el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial”, mediante el cual en la asignatura Inglés II que se dicta en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FIUNER) se propone desarrollar habilidades de lecto-comprensión, de expresión oral y escrita a través del diseño de actividades de base tecnológica con la incorporación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

2. Literacidad disciplinar en la clase de IFE en la FIUNER

En el informe de autoevaluación presentado ante la CONEAU en 2013, la FIUNER se comprometió a llevar a cabo, en el marco de su plan de mejoras hacia la excelencia, acciones tendientes a promover el desarrollo sistemático de la expresión oral y escrita de los estudiantes de las distintas carreras que se ofrecen en la Facultad. Este compromiso institucional, sumado al Programa de Innovación e Incentivo a la Docencia que funciona desde 2010 financiado por

Rectorado de la UNER, motivaron la presentación del Proyecto “Inglés II: Incorporación de TIC para el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial”.

En el marco del Proyecto, el espacio curricular Inglés II, asignatura anual obligatoria que forma parte del plan de estudios de dos carreras de grado – Bioingeniería y Licenciatura en Bioinformática –, ha buscado ampliar y enriquecer sus propuestas didácticas mediante la adopción de tareas comunicativas (Estaire y Zanón, 1994; Nunan, 2004) que involucran tanto la lectura de textos de especialidad en la lengua extranjera (L2) como tareas de escritura y habla en la lengua materna (L1). Estas actividades se desarrollan en el marco de un enfoque basado en géneros discursivos que integra aportes de IFE (Swales 1990, 2004) y de la Nueva Retórica (Bazerman, Bonini y Figueiredo, 2009; Freedman y Medway, 1994). Así, mediante el diseño de secuencias didácticas que persiguen vincular la lectura crítica de géneros específicos de las disciplinas y del campo profesional de los cursantes con actividades de producción escrita y oral de géneros también pertinentes a su formación, nuestro proyecto didáctico propone acompañar la incorporación paulatina de los estudiantes a sus respectivas comunidades de práctica (Wenger, 1998). En este sentido, cobra relevancia la noción de “literacidad disciplinar” (Lopez-Bonilla, 2013; Moje, 2007), propuesta pedagógica que respalda la decisión de la cátedra de incorporar en su propuesta didáctica el desarrollo de las herramientas y conocimientos que los estudiantes de estas carreras necesitan para producir y transformar conocimiento mediante su participación activa en actividades similares a las que realizan los especialistas.

3. Tareas comunicativas en IFE y su evaluación

La noción de tarea de aprendizaje no es nueva. En el campo de las lenguas extranjeras diversos autores han brindado distintas definiciones del concepto (Breen, 1987; Nunan, 2004; Prabhu, 1987). Al decir de Estaire y Zanón (1994), una tarea comunicativa remite a aquella actividad con un propósito pedagógico, que involucra a los estudiantes en el uso de la lengua para comprender, producir e interactuar en la clase, y que pone su énfasis en los significados, y no en la forma de la lengua. Asimismo, dicha tarea tiene como característica central el

hecho de que se asemeja a actividades realizadas en el mundo real, en la vida cotidiana de los estudiantes, y se realiza en un continuum: es decir, cada tarea es parte de una secuencia de tareas enlazadas.

Por otra parte, Estaire y Zanón sostienen que un aspecto significativo de la tarea comunicativa es que puede ser evaluada tanto por el docente como por los estudiantes no sólo en términos de los resultados de la actividad en sí, sino también del proceso involucrado (1994: 13-15). Este aspecto resulta de vital importancia en nuestro proyecto ya que durante su realización se utilizan rúbricas para la evaluación docente y grillas de co- y de auto-evaluación siguiendo los preceptos de la evaluación formativa (Black y William 1998; Perrenoud, 2008). Esta manera de enfocar la evaluación convierte a los estudiantes en protagonistas clave de su propio aprendizaje y del de sus pares.

En el apartado siguiente se describe la implementación del Proyecto.

4. Implementación del proyecto “Inglés II: Incorporación de TIC para el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial”

Nuestro proyecto se lleva a cabo desde 2014 y se ha replicado en 2015 y 2016. Involucra la participación de dos comisiones de estudiantes cursantes de Inglés II de las carreras de Bioingeniería y Licenciatura en Bioinformática. Los materiales utilizados para la realización de las tareas posibilitadoras están conformados por los cuadernillos de la cátedra, seleccionados y diseñados por las docentes a cargo. Los materiales de lectura en L2 para la realización de las tareas comunicativas, sin embargo, son elegidos por los propios estudiantes en colaboración con sus docentes.

Con el encuadre teórico y metodológico descrito en 2 y 3, los estudiantes son expuestos, durante el cursado, a una mirada de géneros discursivos académicos y científicos escritos en inglés (capítulos de libros, artículos de semi-divulgación científica, reseñas, artículos de investigación y patentes) que se complementan con tareas que no sólo permiten dar cuenta de la comprensión de los textos, sino que apuntan al desarrollo de otras destrezas comunicativas. Estas tareas se centran en la escritura de textos breves en L1, específicamente presentaciones de diapositivas, pósteres y *abstracts*, que acompañan las presentaciones orales – también en español – que los cursantes realizan en grupos de dos o tres como

máximo, emulando las presentaciones de los expertos en congresos y jornadas del área. Estas actividades se concretan mediante la utilización de distintos soportes tecnológicos, para dotar a los estudiantes de aquellas herramientas y habilidades que les permitan sortear los desafíos y dificultades que la carrera les presenta, para contribuir no sólo con su alfabetización académica, sino también con la formación integral, tecnológica y profesional de los futuros egresados.

Las etapas involucradas en llevar a cabo las tareas comunicativas y posibilitadoras del Proyecto se han volcado en la Tabla 1:

Etapa	Tareas comunicativas	Tareas posibilitadoras
1. Conformación de los grupos de trabajo y selección de la temática	Acuerdo sobre temática	Análisis de portales de Internet relacionados con el campo de estudio Visita a la biblioteca
2. Lectura (L2)	Lectura y selección de textos exponentes del discurso de semi-divulgación y del discurso científico primario (artículos de investigación y patentes)	Análisis de textos pertenecientes a los distintos géneros y sus características principales
2. Escritura 1 (L1)	Elaboración de resúmenes: delimitación del propósito / problema abordado por los textos seleccionados; identificación de la solución propuesta; datos de la metodología utilizada; reseña de los resultados más importantes; planes futuros de los investigadores.	Escritura y re-escritura del texto con el acompañamiento docente
3. Escritura 2 (L1)	Elaboración de un <i>abstract</i> en base al resumen de la etapa 1	Lectura de textos modelo y análisis de las características principales del género

4. Escritura 3 (L1)	Re-elaboración del resumen de la etapa 2 para su utilización en presentaciones de diapositivas / pósteres	Análisis de las características principales de una presentación de diapositivas / póster: consideraciones pertinentes al propósito, formato, extensión, etc. de estos géneros
5. Presentación (L1)	Presentación de las temáticas seleccionadas	<p>Discusión y análisis de las características más salientes de una presentación oral efectiva: el rol y la función del disertante, su relación con la audiencia, su interacción con el texto expuesto y con la tecnología seleccionada para tal fin</p> <p>Utilización de TIC para la grabación de las presentaciones y la co-evaluación de la actividad</p>
6. Evaluación 1 (L1)	Observación de las presentaciones y discusión grupal para la evaluación de la actividad	<p>Análisis de matrices de evaluación (rúbricas)</p> <p>Discusión de pautas de relevancia para la auto- y co-evaluación de la actividad realizada</p>
7. Evaluación 2 (L1)	Auto-evaluación	<p>Análisis de los archivos de las presentaciones orales</p> <p>Llenado de la grilla de auto-evaluación</p>

Tabla 1: estructura de las actividades realizadas.

Las TIC juegan un papel crucial en el desarrollo del proyecto ya que no sería posible la realización de las actividades comunicativas si no hubiese acceso a los laboratorios de computación y al campus virtual (plataforma Moodle) de la FIUNER. También resulta imprescindible la utilización de una tablet para la grabación de las presentaciones orales de los estudiantes. Asimismo, los archivos de las grabaciones son compartidos vía Google Drive junto con la retroalimentación obtenida a través del procesamiento de las grillas de evaluación de pares, lo que favorece la posterior auto-evaluación en el marco de la evaluación formativa del aprendizaje descrita en el apartado 3.

En resumen, la utilización de las herramientas TIC potencia una serie de aspectos conducentes a aprendizajes significativos tales como: a) la toma de conciencia de la propia actuación, b) la percepción de aspectos no “conscientes” o visibles durante la presentación realizada, c) el desarrollo de una visión objetiva de uno mismo, d) la apreciación holística de la tarea realizada (detección de elementos positivos y negativos), e) el desarrollo de la autonomía, f) el uso consciente de las grabaciones como herramienta de aprendizaje, y g) el registro de la evolución del aprendizaje.

En el apartado siguiente comentaremos algunos resultados obtenidos con los diferentes grupos de alumnos que han participado del proyecto.

5. Algunos resultados

El diseño e implementación del Proyecto mediante la utilización de TIC nos ha permitido evaluar la comprensión de géneros escritos en inglés a través no sólo de la producción de géneros escritos en L1, sino también de presentaciones orales, también en L1. De esta manera, la evaluación se convirtió en un factor de aprendizaje de más de una habilidad (lectura-escritura-expresión oral) con instancias de devolución formalizada que tuvieron en cuenta las tres habilidades. La retroalimentación (autoevaluación y co-evaluación realizada por docentes y pares) fue orientadora y permitió señalar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes.

El impacto en los estudiantes pudo valorarse a través de una encuesta online. En líneas generales, las respuestas obtenidas indican que los objetivos perseguidos por el proyecto se cumplieron. A continuación transcribimos la respuesta de un estudiante que participó del Proyecto en 2014 que da cuenta de los resultados satisfactorios a los que aludimos:

Sabiendo que mucha bibliografía (...) se encuentra en inglés es fundamental conocer todas las herramientas para poder comprender y utilizar dichos textos. Creo que el cursado de Inglés II cumplió con estas expectativas, sumado además que nos brindó la capacidad de poder desenvolvemos en futuras presentaciones orales como profesionales. Y como bonus, nos permitió saber sobre el buen uso y diseño de diapositivas y posters, indispensables en futuros congresos.

6. Conclusión

Los resultados obtenidos nos alientan a pensar que el desarrollo de las tareas comunicativas previstas en el Proyecto acompaña la incorporación paulatina de los estudiantes a sus respectivas comunidades de práctica mediante su participación activa en prácticas discursivas similares a las que realizan los expertos en ámbitos académicos y profesionales. Asimismo, se fortalece su motivación y su compromiso con el aprendizaje. De todas maneras, resta mucho por indagar acerca del discurso académico oral y su didactización si pretendemos que el proceso de alfabetización académica sea de calidad.

7. Referencias bibliográficas

Bazerman, Charles, Bonini, Adair y Figueiredo, Débora (eds.) (2009): *Genres in a changing world*, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available online at: <http://wac.colostate.edu/books/genre/genre.pdf>

Black, Paul y William, Dylan (1998): "Assessment and classroom learning", *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, Vol.5, N° 1.

Breen, Michael (1987): "Learner contributions to task design", en Candlin, C. and Murphy, D. (eds) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: PrenticeHall.

Carlino, Paula (2003): "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6, N° 20.

----- (2013): "Alfabetización académica diez años después", *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 18, N° 57.

Estaire, Sheila y Zanón, Javier (1994): *Planning classwork. A task based approach*, Oxford, Macmillan Publishers Ltd.

Freedman, Aviva y Medway, Peter (eds.) (1994): *Genre and the New Rhetoric*, London, Taylor and Francis.

Lopez-Bonilla, Guadalupe (2013): "Prácticas escolares, prácticas disciplinares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57.

Martínez Celis, Claudia (2012): "El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación". Tesis doctoral.

Moje, Elizabeth Birr (2007) "Developing socially just subject matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", *Review of Research in Education*, Vol. 31, N° 1.

Nunan, David (2004): *Task-based language teaching*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Peña Borrero, Luis B. (2008): "La competencia oral y escrita en la educación superior" Accesible en línea, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Perrenoud, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.

Prabhu, N.S. (1987): *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

Swales, John M. (1990): *Genre analysis*, Cambridge / New York, Cambridge University Press.

----- (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*, Cambridge / New York, Cambridge University Press.

Ventola, Eija, Shalom, Celia y Thompson, Susan (eds.) (2002): *The language of conferencing*, Frankfurt, Peter Lang.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Capítulo 8

La internacionalización de la educación superior y su impacto en la enseñanza de lenguas

Hacia la internacionalización de la Universidad Bernardo O'Higgins: inglés 3.0

ANABALÓN SCHAAF, ROMMY

Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile

Resumen

El proyecto Inglés 3.0 nace con la necesidad de internacionalización de la Universidad Bernardo O'Higgins y busca mejorar la preparación de la comunidad universitaria para el mundo globalizado a través del aprendizaje de idiomas extranjeros, específicamente inglés, y así, además, incorporar la dimensión internacional en el curriculum, atraer alumnos extranjeros, fortalecer la investigación con expertos nacionales y extranjeros y generar vínculos con instituciones extranjeras. El inglés 3.0 propone permear todas las áreas del quehacer universitario: en primer lugar, para pregrado se propone que todos los programas de la universidad tengan 8 semestres de inglés, con cursos que se enfoquen al desarrollo de las cuatro áreas del lenguaje y que conduzcan a una certificación a nivel B2 (MCER). Para postgrado se propone que todos los alumnos que ingresen a un magister cursen un semestre de inglés especializado en lectura de artículos académicos y otro de escritura de textos académicos. En el área de investigación, se propone crear cursos de inglés para académicos, enfocados en la lectura y escritura de textos académicos, apoyar la investigación y la publicación de artículos en inglés de las distintas escuelas a través de un centro de traducción y crear un centro de investigación aplicada. El proyecto requiere del trabajo conjunto de todas las áreas de la universidad, en especial la coordinación con la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio a través de la Dirección de Internacionalización, la Dirección de Vinculación con el Medio y la Dirección de Extensión.

Palabras clave: Internacionalización/ Educación Superior/ Inglés

1. Internacionalización en IES en Chile.

De acuerdo a Knight (2005) la internacionalización puede ser definida y analizada desde distintos puntos de vista: de acuerdo al contexto de la institución que la utilice o incluso de acuerdo a los propósitos a los que ella responda. Sin

embargo, Knight propone una definición, que ella denomina ‘neutral’: “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria” (Knight, 2005, p. 12).

Dentro de las razones que impulsan la internacionalización de las instituciones de educación superior se consideran: (i) socioculturales, como la identidad cultural nacional y el desarrollo ciudadano; (ii) políticas, como seguridad nacional, identidad nacional y regional, política exterior; (iii) económicas, como mercado laboral y crecimiento económico y (iv) académicas, como estándares académicos internacionales, mejora de la calidad e investigación. (Knight, 2005)

En el informe la “Educación Superior en Chile” publicado por la OCDE y el Banco Mundial en el año 2009, se establece que las instituciones de educación terciaria han implementado distintas políticas tendientes a buscar la internacionalización debido a la gran competencia que se produjo entre ellas luego de la reforma de 1980 y más recientemente debido al impacto de la globalización que ha generado que la sociedad chilena valore la conexión con el mundo. A esto se agrega el hecho que los estudiantes se interesen cada día más por estudios en el extranjero y las posibilidades de obtener grados y títulos en distintos países obligando a las instituciones a firmar acuerdos y convenios de cooperación. (OCDE y Banco Mundial, 2009)

El año 2009, el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC) realizó una revisión del informe sobre la educación superior en Chile publicado por la OCDE y el Banco Mundial. En cuanto a internacionalización, el CNIC propone definir una política de apoyo a la inclusión y desarrollo de redes internacionales para la innovación que debe promover redes de investigación académicas y redes de recursos humanos que busquen favorecer la movilidad para la formación de estudiantes, desarrollar sistemas que permitan homologaciones en distintas instituciones, entre otros aspectos.

El informe OCDE-Banco Mundial sugiere que debe incrementarse la participación de alumnos y profesores en intercambios internacionales y proporcionar los medios para llevarla a cabo. También se recomienda desarrollar un sistema que provea de información sobre docentes y estudiantes que participan en programas académicos en el extranjero y a su vez, de docentes y estudiantes extranjeros que realizan labores académicas en Chile. (CNIC, 2009). Una tercera meta definida por la OCDE y el Banco Mundial consiste en desarrollar estrategias que le permitan a Chile convertirse en destino dentro del panorama educacional internacional.

Matus (2014) plantea, al analizar distintas universidades chilenas, que los procesos de internacionalización están vinculados a grupos de académicos y estudiantes específicos o a actividades particulares como la generación de convenios con instituciones extranjeras o programas de movilidad. Sin embargo, la internacionalización debe entenderse como algo más general que incluso afecta la misión y la visión de las universidades y que se ve reflejada en un trabajo en conjunto entre todas las unidades que las componen. (Matus, 2014)

Según Kaluf (2014), los resultados de los planes de internacionalización de las IES en Chile han sido dispares. La autora plantea que se observa una diferencia entre lo que las instituciones establecen en sus planes de internacionalización y las normas, procesos y evaluaciones que se diseñan para su aplicación. Por otro lado y a pesar de los esfuerzos, el impacto de estos planes ha sido limitado en parte porque no todas las instituciones entienden la dimensión internacional de la misma forma.

2. Idiomas en IES en Chile.

De acuerdo a Ramirez (2005) una de las principales dificultades que enfrentan las instituciones terciarias en Chile y que retardan el accionar de las relaciones internacionales es la falta de competencia en un segundo idioma, específicamente inglés.

Rumbley, Altbach y Reisberg (2012) también sugieren que el idioma es un tema central para cualquier discusión sobre los sistemas de internacionalización de las instituciones de educación superior. Agregan que la investigación y el desarrollo de programas en un segundo idioma se convierten en una decisión estratégica para las universidades ya que aumentan sus posibilidades de abrirse al mundo a la vez que se transforman en instituciones atractivas para los posibles estudiantes y son vistas como altamente competitivas.

El informe OCDE sobre educación terciaria (OCDE, 2008) menciona que una de las tendencias en la internacionalización de las instituciones es la movilidad de estudiantes y académicos pero que esta movilidad se ve afectada por las restricciones idiomáticas. La falta de competencia en un segundo idioma impide el acceso de los alumnos a programas académicos en el extranjero y por ende, limitan el rango de países que escoger. Lo mismo ocurre con los profesores que al no poseer un segundo idioma ven limitado su campo de acción a países donde se

pueden compartir sus saberes y aprender otros nuevos. Visto desde el punto interno, las instituciones que no poseen políticas claras sobre la internacionalización y más específicamente sobre un segundo idioma limitan la llegada de cooperación extranjera, ya sea a través de intercambio de alumnos así como intercambio de docentes o de cooperación en investigación y publicación.

Por otro lado, la OCDE (OCDE y Banco Mundial, 2009) es lapidaria en afirmar que las instituciones de educación superior en Chile no han “puesto énfasis en forma seria y general en la adquisición de un segundo idioma”. (OCDE, 2009, p. 152). En este informe se establece que existe una falta de competencias en un segundo idioma en los programas académicos o que simplemente no están incluidas y se menciona como posibles causas la escasez de profesores capacitados, el aprendizaje deficitario en la enseñanza primaria y secundaria y la carga académica excesiva de los programas universitarios que no permiten la inclusión de componentes adicionales.

El informe del CNIC (2009) también asegura que la cobertura y el nivel de la enseñanza del inglés ofrecido por las instituciones de educación superior en Chile es insuficiente y provee una serie de recomendaciones tales como asegurar que todos los graduados egresen dominando un segundo idioma y que esto incluso se convierta en requisito para su graduación, ofrecer pasantías en el extranjero para los estudiantes más destacados e impartir asignaturas en dos idiomas (español e inglés)

3. Internacionalización e idiomas en la Universidad Bernardo O’Higgins.

La UBO es una Fundación de Derecho Privado sin fines de lucro, acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación por 3 años en las áreas de Gestión Institucional, Docencia de Pregrado y Vinculación con el Medio. La UBO fue fundada el año 1990 y actualmente imparte 22 carreras de pregrado, dictadas en jornadas diurna y vespertina a través de cuatro Facultades: Derecho y Comunicación Social, Ingeniería y Administración, Educación y Salud. En formación de postgrado, la UBO imparte 6 programas de Magister y 10 programas de Diplomados en diversas áreas. Su matrícula al año 2016 alcanza los 5.500 alumnos.

El año 2006 la UBO instaló un laboratorio de inglés para los programas de pregrado que pretendía dar formación autónoma y guiada por un computador.

Los resultados de este programa fueron desastrosos: se presentaron altos índices de reprobación (sobre el 40%), altos índices de ausentismo a clases (cerca de un 40% de alumnos reprobados por asistencia), los alumnos no lograban internalizar los contenidos de manera significativa y finalmente la comunidad universitaria empezaba a observar con rechazo la labor del laboratorio.

El año 2010 se presenta el proyecto 'Language Resource Center' (LRC) con horas establecidas para trabajo de clases presenciales y se acompaña de horas de trabajo en el LRC (Language Resource Center) con la asesoría de profesores especialistas en el área de idiomas. Se pretendía asimismo, dar a los alumnos acceso a trabajo con material específico de sus campos de estudio, proveerles de diversas fuentes de información o material audiovisual como diarios, revistas, videos, películas y todo aquello que pueda motivar y apoyar el aprendizaje del idioma inglés. Al año 2011 el porcentaje de aprobación alcanzaba un 85% y el año 2012, un 89%; mientras que el porcentaje de alumnos reprobados por asistencia caía a un 5% el año 2011 y a un 4,5% el año 2012.

A pesar de los buenos resultados y de la evaluación positiva del programa de inglés transversal por parte de la comunidad universitaria y, a la luz de los nuevos estándares para la formación universitaria, el año 2015 la Universidad Bernardo O'Higgins se propuso su reevaluación. Esto coincide con la creación, ese mismo año, de la Dirección de Relaciones Interinstitucionales, unidad encargada de diseñar un plan para la internacionalización de la universidad.

La evaluación estableció que el nivel de desarrollo actual de la universidad hace necesario la revisión del proyecto de enseñanza de inglés para adecuarlo e integrarlo a otras áreas del quehacer académico tales como la docencia de postgrado, la investigación y la vinculación con el medio. Más aún, se hace necesaria la incorporación de otras lenguas extranjeras tales como el portugués y el francés.

4. Inglés 3.0

El proyecto Inglés 3.0 se enmarca dentro de la creación del Departamento de Idiomas dependiente de la Vicerrectoría Académica y busca dar respuesta a las necesidades actuales de la Universidad Bernardo O'Higgins en las áreas de Investigación, docencia de pre y postgrado y vinculación con el medio, además de ser un apoyo a los programas de Extensión, Internacionalización y Alumni.

Para pregrado, el proyecto Inglés 3.0 pretende ofrecer cursos de inglés transversales a todos los programas académicos, alineados al MCER y con orientación a la práctica comunicativa de las cuatro habilidades del lenguaje y a la preparación de exámenes internacionales.

Estos cursos de inglés deben estar abiertos a los alumnos de todas las carreras, sin enfocarse a algún programa en particular, para lo cual deben ser homogéneos en cuanto a contenidos y metodologías que deben además aplicarse teniendo como marco orientador los principios establecidos en el Modelo de Formación de la UBO. Es decir, centradas en el estudiante, focalizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan nivelar las competencias de entrada de los estudiantes, que favorezcan su desarrollo integral, que fomenten conocimientos pertinentes y útiles, que respondan a los requerimientos de la sociedad y que permitan formar egresados con una sólida formación ética y profesional.

El Departamento de Idiomas sugiere que todos los programas académicos de la universidad cuenten con 8 cursos de inglés, uno por semestre, cada curso con un total de 72 horas pedagógicas y que sean conducentes a la obtención del nivel B2 según el MCER.

Las propuestas de acción básicas para el programa Inglés 3.0 en cuanto a docencia de pregrado son, específicamente:

- Homogenizar y estandarizar los programas de la asignatura Inglés de todas las carreras que actualmente ofrece la universidad.
- Establecer criterios de evaluación que permitan verificar el estado de avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos por el MCER.
- Elaborar y aplicar instrumentos que permitan verificar los niveles reales de competencia en el idioma con que los alumnos ingresan a la universidad y que a su vez, permitan distribuir a los alumnos en los cursos según su nivel y eximirse de cursar la asignatura si contase con el nivel requerido.
- Mejorar la cobertura de apoyo a los alumnos que cursan inglés en la UBO a través de tutorías en modalidad presencial y online, actividades culturales y de inmersión y de esta manera, contribuir a la disminución de las tasas de reprobación o deserción.
- Fomentar la lectura en inglés a través de dramatizaciones en todos los cursos.

- Aplicar exámenes internacionales para verificar y certificar el nivel de competencia lingüística de los alumnos al terminar sus cursos. Desde el año 2015, la UBO cuenta con el examen APTIS, administrado por el Consejo Británico.

En relación a la docencia de postgrado, inglés 3.0 busca otorgar a los alumnos las herramientas que le permitan desenvolverse con facilidad en el mundo académico, permitiendo, de esta forma, articular la docencia de postgrado con la investigación. Para esto, el Inglés 3.0 ofrece cursos de inglés para los alumnos que se encuentren cursando estudios de Magister en la UBO. En particular, cursos de lectura y escritura académica en inglés. Al fortalecer el aprendizaje del inglés en postgrado se busca promover la movilidad de los alumnos, la investigación y publicación de artículos académicos y la posibilidad que los estudiantes tengan tutores extranjeros para finalizar sus estudios.

En cuanto a investigación, el proyecto Inglés 3.0 plantea tres ejes programáticos: cursos de inglés para académicos, centro de traducción y centro de investigación aplicada. Estos tres ejes deben estar coordinados, a su vez, con el área de docencia.

El proyecto Inglés 3.0 pretende vincularse con la comunidad a través de las distintas áreas de acción descritas en la Política de Vinculación con el Medio (UBO, 2012). Por ejemplo, en el área de educación continua, la creación e implementación de cursos de inglés orientados a desarrollar competencias comunicativas en los alumnos o a la preparación de exámenes internacionales; en el área de desarrollo artístico y cultural, la creación de ciclos de cine, música y literatura en inglés, francés o portugués abiertos a la comunidad; en el área de investigación aplicada, desarrollando trabajos en conjunto con instituciones en convenio como colegios u otros; en el área de asistencia técnica y consultorías, a través de cursos de actualización metodológica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; en el área de innovación y transferencia tecnológica, a través de incorporación de tecnologías en el aula, etc.

5. Hitos y proyecciones.

El proyecto Inglés 3.0 se instaló en la UBO en enero de 2016 y los siguientes son algunos hitos que marcan su implementación:

- En primer lugar la incorporación de ocho semestres de inglés en los programas de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Informática, Ingeniería Civil Industrial, Periodismo, Relaciones Públicas, Obstetricia y Pedagogía en Educación Diferencial.

- Según lo establecido en el proyecto, se sometió a todos los alumnos cohorte 2016 a una evaluación para determinar su nivel de dominio del inglés. 94% (245 estudiantes) obtuvieron nivel A0 mientras que el resto, - 6% (15 estudiantes) - alcanzó nivel A1 lo que les permitió eximirse de cursar los dos primeros semestres de inglés.

- Se han realizado una serie de actividades en conjunto con otras unidades para fomentar la internacionalización en casa y motivar a los alumnos a aprender inglés. (Salas temáticas, Celebración día Internacional del Libro, Conmemoración de la muerte de Shakespeare, primer Santiago Walking Tour, aprende inglés a través del patrimonio, dramatización de lecturas, sing along) con gran interés de parte de los estudiantes.

- Se implementó la realización de cursos de inglés, francés y portugués para exalumnos, funcionarios, académicos y colaboradores internos y externos.

- Se ha logrado conformar un equipo de trabajo compuesto por 15 profesores y 3 tutores altamente calificados y comprometido con el aprendizaje de los alumnos.

- Se incorporó, a modo de piloto, un curso de lectura académica para uno de los programas de postgrado con distintas metodologías que derivaron en un proyecto de investigación interna.

En conclusión, y dada la realidad nacional, los planes de internacionalización requieren de la implementación de programas de idiomas comprensivos que aseguren, según estándares internacionales, el dominio de la lengua pero que además incorporen la realidad del medio en que se inserta el proyecto. Estos programas deben estar alineados al proyecto institucional de la universidad, deben contar con el respaldo de todas las unidades académicas y requieren del liderazgo de las autoridades respectivas. Los primeros resultados concretos en el caso de la UBO se apreciarán en diciembre del 2016, aunque se espera que, dado que se cuenta con todo lo anterior, sean positivos.

Referencias bibliográficas

- CNIC.** (2009). *La educación superior en Chile: El informe OCDE-Banco Mundial a la luz de la estrategia de innovación*. Recuperado el 02 de 02 de 2015, de http://docencia.userena.cl/jdownloads/Documentos/edsupocde-bm_cnic.pdf
- Europe, C. o.** (2001). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 03 de 02 de 2015, de <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>
- Kaluf, C.** (2014). Internacionalización de la Educación Superior en Chile. En UNESO y IESALC, *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina. Un estado del arte*. Caracas: IESALC-UNESCO
- Knight, J.** (2005). *Un modelo de internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Mayol Ediciones.
- Matus, C.** (2014). Discursos de internacionalización como una forma de repensar la universidad. En A. Bernasconi, *La educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.
- OCDE.** (2008). *Tertiary Education for the knowledge society Vol.2*. Paris: OECD.
- OCDE y Banco Mundial.** (2009). *La Educación Superior en Chile*. Recuperado el 02 de 02 de 2015, de http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf
- Ramírez, C.** (2005). Internacionalización de la Educación Superior en Chile. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gácel-Avila, J. Knight, & (Eds), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Mayol Ediciones.
- Rumbley, L., Altbach, P., & Reisberg, L.** (2012). Internationalization within the Higher Education Context. En D. Deardorff, H. De Wit, J. Heyl, & T. Adams, *The SAGE Handbook of International Higher Education*. London: SAGE Publications Inc.
- UBO.** (2012). *Política de Vinculación con el Medio*. Santiago: Universidad Bernardo O'Higgins.

Terminología e investigación para la formación en traducción

BADUY, MARTA SUSANA, GARDA, MARÍA PAULA Y PERASSI, MARÍA LAURA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

En la actualidad existe una gran movilidad, tanto de docentes cuanto de estudiantes, sobre todo a nivel internacional, en virtud de los programas de intercambio con distintas universidades del mundo. En la mayoría de estos intercambios, la presentación de los certificados analíticos de las asignaturas cursadas en cada carrera constituye un requisito esencial al momento de postularse para los convenios académicos o laborales internacionales. En este sentido, las dificultades que se le plantean al estudiante —y aun al egresado— en lo relativo a las asignaturas y sus equivalentes en las otras lenguas-culturas constituye siempre un motivo de consulta y genera un espacio de dudas. Frente a la complejidad del objeto de investigación —en nuestro caso, la interpretación exacta de estos conceptos—, advertimos que, a pesar de la presencia de descriptores para cada asignatura en los planes de estudio, su traducción resulta, en muchos casos, de gran dificultad ya que el nombre de la materia no refleja sus contenidos específicos, sobre todo en el caso de aquellas cuyos componentes de sentido no pueden ser deducidos a simple vista para poder ser reproducidos en la lengua de llegada. Por otro lado, los productos existentes en la temática son muy escasos y, en la mayoría de los casos, los equivalentes que proponen están descontextualizados y no siempre respetan el alcance conceptual de la asignatura. A partir de esta realidad, el grupo de investigación que conformamos decidió abordar este tema y realizar un estudio de las asignaturas que ofrecen las diferentes facultades con el fin de traducirlas a las lenguas de trabajo de nuestro equipo: alemán, francés e inglés. El objetivo principal de este trabajo fue el de aportar a los estudiantes y egresados de traducción no solo una base de datos de asignaturas en español, variante argentina, y sus equivalentes en las distintas lenguas de trabajo sino, primordialmente, una metodología para llevar a cabo un trabajo terminológico de rigor. La confrontación de las definiciones y de los contenidos de nuestras asignaturas con aquellas dictadas en el mismo campo del conocimiento en universidades de habla alemana, francesa e inglesa, y el registro de dicha investigación en un vocabulario definitorio y descriptivo monolingüe con equivalentes que refleje la multiplicidad de los contenidos y conceptos que abarca

cada materia constituirán importantes aportes a las cátedras de Terminología y Documentación y de Traducción Jurídica de los traductorados, puesto que se proporcionan las herramientas terminológicas necesarias para este tipo de trabajo especializado, la teoría que sustenta dicha práctica —basada fundamentalmente en los principios de la Teoría Comunicativa de la Terminología y del funcionalismo en traducción— y el producto obtenido en vistas de su utilización en las cátedras pertinentes.

Palabras clave: terminología / formación / traducción

Introducción

En virtud de los cada vez más numerosos intercambios académicos que tienen lugar en el mundo, la Universidad Nacional de Córdoba se posiciona como un centro de enseñanza que promueve la movilidad tanto docente cuanto estudiantil, no solo a nivel nacional sino, sobre todo, a nivel internacional. Los programas y convenios de intercambio con distintas universidades del mundo tienen como finalidad llevar a cabo actividades de grado, posgrado, investigación o extensión. En estos casos, la mayoría de las veces es necesario, como un requisito esencial al momento de postularse para los convenios académicos y laborales internacionales, presentar certificados analíticos con las asignaturas cursadas en cada carrera. El trabajo que aquí presentamos es el fruto de un proyecto de investigación⁴⁰ en el área de la terminología y la traducción, que intenta hacer un aporte para responder a esta necesidad de recursos especializados destinados a la traducción de documentos académicos, más específicamente de certificados analíticos.

Nos propusimos, pues, realizar un trabajo terminológico sobre este tipo de documento público altamente especializado y su traducción, documento que refleja la etapa profesional y académica de grado universitario. En esta instancia, los docentes y alumnos construyen y desarrollan conocimientos y saberes plasmados en un plan de estudios cuidadosamente elaborado y diseñado, compuesto de asignaturas cuyos contenidos responden a un perfil de egresado

⁴⁰ *Estudio terminológico contrastivo plurilingüe de asignaturas de carreras de grado.* Proyecto llevado a cabo por GITEL (Grupo de Investigación en Terminología de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba) durante el periodo 2014 y 2015. Aprobado y avalado por SeCyT, UNC, resoluciones N° 203/2014 y 1565/2014.

que contempla tanto las posibilidades de acceder a grados superiores como una eficaz inserción profesional y social en el ámbito laboral específico.

Con este propósito, realizamos un estudio inter y transdisciplinario, a la vez que contrastivo y terminológico, de las asignaturas que ofrecen las facultades de Derecho y Ciencias Sociales, Medicina, Lenguas, Matemáticas, Física y Astronomía, Agronomía, Arquitectura y Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, con el fin de traducirlas a las lenguas de trabajo de nuestro equipo: alemán, francés e inglés. Este estudio tuvo carácter interdisciplinario puesto que la terminología se nutre de una teoría del lenguaje, una teoría del conocimiento y una teoría de la comunicación y, en este caso específico, de un enfoque traductológico; transdisciplinario ya que se aplica a los ámbitos del conocimiento descritos más arriba; contrastivo, porque confrontaremos las definiciones y contenidos de nuestras asignaturas con aquellas dictadas en el mismo campo del conocimiento en universidades de Alemania, Estados Unidos, Francia e Inglaterra.

Corpus de trabajo y objetivos

Nuestro corpus estuvo conformado por los planes de estudio de carreras que se cursan en las unidades académicas citadas, certificados analíticos propios de dichas carreras, textos paralelos provenientes de distintas universidades de Alemania, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña.

Los objetivos generales que nos planteamos para llevar a cabo nuestro trabajo fueron: 1) comparar los planes de estudio de las lenguas de trabajo; 2) estudiar las unidades terminológicas nominales, en este caso concreto las asignaturas de las carreras de grado; 3) confeccionar un vocabulario multilingüe. Además, definimos objetivos específicos: 1) agrupar en un corpus virtual los documentos académicos analizados como parte del proyecto; 2) extraer las unidades terminológicas nominales del corpus; 3) organizar un vocabulario definatorio y descriptivo multilingüe que refleje tanto las definiciones de los componentes de sentido de cada asignatura como las relaciones de equivalencia, correspondencia y no coincidencia entre el español y las lenguas de trabajo.

Etapas del trabajo

Para alcanzar estos objetivos, dividimos nuestra tarea en tres etapas: investigación terminológica en la lengua de partida; búsqueda de equivalentes en las lenguas de llegada; volcado de la ficha en Terminus.

1. Investigación terminológica en la lengua de partida

En este sentido, recopilamos los planes de estudio, los certificados analíticos de las carreras y los programas de las distintas asignaturas con el fin de confeccionar un corpus que nos permitiera la extracción de las unidades terminológicas nominales y su definición terminológica a partir de los contenidos mínimos de cada plan y toda otra información adicional perteneciente a manuales de cátedra y documentación académica.

Paso seguido, procedimos a dividir el trabajo entre los distintos miembros del equipo de forma tal que, en cada grupo de trabajo, hubiera un investigador con experiencia a cargo de los integrantes recién incorporados con el fin de iniciarlos en los conceptos fundamentales de la investigación terminológica inter y transdisciplinaria y en su aplicación a la confección de vocabularios definatorios y descriptivos multilingües.

Se analizaron los planes de estudio y se extrajeron los nombres de las asignaturas correspondientes a cada carrera. Debemos aclarar, en este punto, que cuando las materias se repetían en distintos planes se tomó la decisión de colocarlas una sola vez en el glosario, a menos que el estudio de sus contenidos mostrara componentes de sentido disímiles que pudieran conducir a una interpretación errónea de la asignatura y, en consecuencia, a una traducción equivocada.

Del análisis de los planes de estudio y de los programas trabajados, y luego de revisar ciertas asignaturas que se repetían en diferentes carreras, establecimos una lista de más de 700 términos-asignaturas. Luego, a partir de los objetivos y de las fundamentaciones expuestas en los programas, confeccionamos las definiciones para delimitar el alcance conceptual de los términos objeto de nuestro estudio.

Se confeccionó una planilla de vaciado en Excel con el propósito de asentar en ella las unidades extraídas; dicha planilla contiene los siguientes datos: a)

facultad, b) carrera, c) nombre de la asignatura con su fuente, d) definición con su fuente, e) equivalente a las distintas lenguas de llegada con sus fuentes, f) observaciones, g) autor, h) fecha.

En una segunda pestaña se encuentran las fuentes completas con su codificación.

	A	B	C	D	E
	Facultad	Carrera	Unidad terminológica nominal	Fuente	Definición
85	Facultad de Matemática, Astr	Licenciatura en Astronomía	Astrometría General	FAMAFASTRO24	Asignatura cuyo propósito es proveer información básica sobre el instrumental empleado en la observaci
86	Facultad de Matemática, Astr	Licenciatura en Astronomía	Astronomía General	FAMAFASTRO9	Asignatura cuyo objetivo es brindar una introducción a los principales conceptos de la astronomía moder
87	Facultad de Artes	Lic. en Dirección Coral	Audoperceptiva	ARTDV2	Asignatura que aborda convenciones propias del desenvolvimiento de cada parámetro musical (alturas, d
88	Facultad de Matemática, Astr	Analista en Computación	Bases de Datos	FAMAFCOM16	Asignatura cuyo objetivo es lograr que los alumnos sean capaces de construir modelos de datos de calic
89	Facultad de ciencias médicas	Medicina	Biología Cel. Histo. y Embriología	MEDMED9	Asignatura que procura desarrollar la actitud crítica y consecuente con los pasos del método científico e
90	Facultad de Ciencias Agropec	Ingeniería Agronómica	Biología Celular	AGRONG57	Asignatura que forma parte del Ciclo de Conocimientos Básicos y en la cual se desarrollan temas como
91	Facultad de ciencias médicas	Medicina	Bioquímica Biología Molecular	MEDMED2	Asignatura que brinda herramientas para reconocer la naturaleza química de las moléculas que com
92	Facultad de ciencias médicas	Licenciatura en Enfermería	Bioquímica	MEDENF3	Asignatura que tiene por objetivo analizar la composición química de los seres vivos y las propiedades
93	Facultad de Ciencias Agropec	Ingeniería Agronómica	Botánica Morfológica	AGRONG16	Asignatura que forma parte del Ciclo de Conocimientos Básicos y en la cual se desarrollan temas relac
94	Facultad de Ciencias Agropec	Ingeniería Agronómica	Botánica Taxonómica	AGRONG16	Asignatura que forma parte del Ciclo de Conocimientos Básicos y en la cual se desarrollan temas relac
95	Facultad de Arquitectura, Urb	Diseño industrial	Ciencias Humanas	FAUDDISE6	Asignatura que comprende los siguientes temas: El proyecto y el proceso de ideación. El sistema de los
96	Facultad de Artes	Lic. en Cine y Televisión	Cine Animación con Diseño Gráfico	ARTCYT30	Asignatura en la que se busca recuperar los conocimientos de fotografía, realización, guión, sonido y se
97	Facultad de Artes	Lic. en Cine y Televisión	Cine y Narrativa	ARTCYT4	Asignatura que ofrece una introducción general a la problemática de la narratividad, a la vez que instrum
98	Facultad de Artes	Lic. en Cine y Televisión	Cine y Televisión Argentina y Latinoamer	ARTCYT15	Asignatura en la que se aborda la cinematografía argentina y latinoamericana, en sus autores y obras mc
99	Facultad de Arquitectura, Urb	Diseño industrial	Comercialización	FAUDDISE27	Asignatura electiva que consta de los siguientes contenidos: Comercialización y marketing. Las organiz
100	Facultad de Matemática, Astr	Profesorado en Matemática	Complementos de Álgebra Lineal	FAMAFMAT46	Asignatura que aborda los conceptos básicos del álgebra lineal y profundiza algunos de ellos. Contenido
101	Facultad de Matemática, Astr	Profesorado en Física	Complementos de Análisis Matemático	FAMAFIS64	Asignatura destinada a que el estudiante amplie sus conocimientos en diversas áreas de las matemátic
102	Facultad de Matemática, Astr	Licenciatura en Astronomía	Complementos de Física Moderna	FAMAFASTRO22	Asignatura que pretende familiarizar a los estudiantes con los conceptos básicos de mecánica cuántic
103	Facultad de Artes	Profesorado en Composición Musical	Composición	ARTLTM17	Asignatura en la que se propone al alumno pensar contemporáneamente y llevar ese pensamiento a una
104	Facultad de Matemática, Astr	Profesorado en Física	Computación	FAMAFIS67	Asignatura cuyos fines son enseñar al estudiante a programar en un lenguaje de alto nivel y de amplia a
105	Facultad de Matemática, Astr	Licenciatura en Ciencias de la Computación	Computación de Alta Performance. Mode	FAMAFCOM45	Asignatura que pretende, a través de una presentación interdisciplinaria, que los estudiantes puedan exp
106	Facultad de ciencias médicas	Licenciatura en Fonoaudiología	Comunicación y Lenguaje	MEDFON6	Asignatura teórico-práctica que introduce conceptos de diferentes posturas teóricas respecto del lenguaj
107	Facultad de Artes	Prof. en Perfeccionamiento Musical	Conjunto de Cámara	ARTPM44	Asignatura que, a través de la ejecución de diferentes obras, permite desarrollar habilidades para ejecut
108	Facultad de Derecho	Abogacía	Contabilidad y Análisis de Estados Cont	DERAB44	Asignatura que enseña a interpretar la información contable necesaria para entender el contenido de las
109	Facultad de Artes	Lic. en Dirección Coral	Contrapunto	ARTDV13	Asignatura que pretende introducir las reglas básicas del contrapunto riguroso, para que los estudiantes
110	Facultad de Matemática, Astr	Licenciatura en Matemática	Control Optimal de Ecuaciones en Deriva	FAMAFMAT26	Asignatura que brinda herramientas de teoría de optimización y métodos computacionales que servirán a
111	Facultad de Arquitectura, Urb	Arquitectura	Crítica de Arquitectura	FAUDARQUI40	Asignatura electiva que trata la crítica y su sentido, los ámbitos de la crítica, la dimensión social, los der
112	Facultad de Artes	Lic. en Cine y Televisión	Curso de Nivelación y Orientación para el	ARTCYT2	Asignatura en la que se introducen temas como la pertenencia a la universidad y a la facultad, el concier
113	Facultad de ciencias médicas	Licenciatura en Enfermería	Deontología y Problemática de Enfermerí	MEDENF26	La asignatura propone profundizar la comprensión sobre las cuatro áreas de responsabilidad establecida
114	Facultad de Derecho	Abogacía	Derecho Administrativo	DERAB16	Asignatura que consiste en facilitar la transformación de la Administración Pública hacia la modernidad,
115	Facultad de Derecho	Abogacía	Derecho Aduanero	DERAB43	Asignatura que desarrolla principios básicos que informan el régimen jurídico aplicable a las importacion
116	Facultad de Derecho	Abogacía	Derecho Concursal y Cambios	DERAB34	Asignatura que busca brindar al alumno los conocimientos teóricos y prácticos para entender

Fig. 1: Captura de pantalla de la planilla en Excel

3. Búsqueda de equivalentes en las lenguas de llegada

Una vez que se completaron las definiciones de cada asignatura para dar idea del alcance del concepto, procedimos a rastrear los equivalentes en las distintas lenguas de trabajo: alemán, francés e inglés. Para ello, concentramos nuestras búsquedas en las instituciones universitarias de los países más representativos de estas lenguas: Alemania, Estados Unidos, Francia e Inglaterra. Los equivalentes surgieron luego de búsquedas fructuosas pero nada simples, ya que la conformación de los planes de estudio y los trayectos académicos europeos y estadounidense difieren sobremanera de los recorridos en nuestro país; en efecto, en Argentina —y particularmente en la UNC—, los planes de estudio son fijos mientras que en las universidades extranjeras con las cuales trabajamos los estudiantes pueden armar su recorrido académico más libremente. Esto nos llevó a enfrentarnos con planes de estudios diversificados y, en algunos casos, heteróclitos en cuando a las materias tratadas.

Con el fin de completar el campo de las equivalencias, y dado que nuestro equipo está integrado por investigadores de diferentes lenguas, armamos subgrupos por idioma para cubrir la totalidad de los términos. En cada uno de estos subgrupos había investigadores con experiencia e investigadores en formación.

4. Volcado de la ficha en Terminus

Para realizar este vocabulario, nos servimos de la estación de gestión terminológica Terminus 2.0®, diseñada por el grupo IULATERM del Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (España). Dicha estación integra la gestión de corpus y de terminología, y permite crear y gestionar grupos de trabajo así como modelar las categorías de datos. Dado que este programa ofrece la posibilidad de incluir la cadena completa del trabajo terminográfico, fue una herramienta de gran utilidad en el desarrollo de este proyecto terminológico y de sus fases: gestión de las fuentes utilizadas; inclusión de archivos de texto que después constituyeron el corpus de trabajo; introducción de los datos terminológicos en el glosario para su posterior consulta.

A diferencia de otras aplicaciones, Terminus 2.0® permite cargar sin demasiada complicación archivos en distintos formatos o extraídos de la web para constituir el corpus. Una vez ingresados los documentos, Terminus 2.0® permite gestionarlos. Todos los documentos se pueden consultar (al hacer clic sobre el nombre del documento), eliminar o modificar (cambiar el nombre, la lengua y la fuente). También se pueden bajar en formato txt para guardarlos en la computadora o modificar el texto. A partir de los documentos declarados en el paso anterior, el módulo Documentos de Terminus 2.0® permite crear diversos corpus y gestionarlos. En efecto, una vez subidos y rotulados los documentos, procedimos a declarar el corpus formado, dándole un nombre. Aclaremos que se puede crear tantos corpus como se desee y añadir documentos tantas veces como se quiera. En cuanto a la gestión de los corpus, al clicar sobre el nombre del corpus, es posible eliminar y modificar los corpus del usuario (cambiando el nombre). Como en el caso de los documentos, los corpus también pueden bajarse en formato txt para guardarlos en la computadora o modificar el texto.

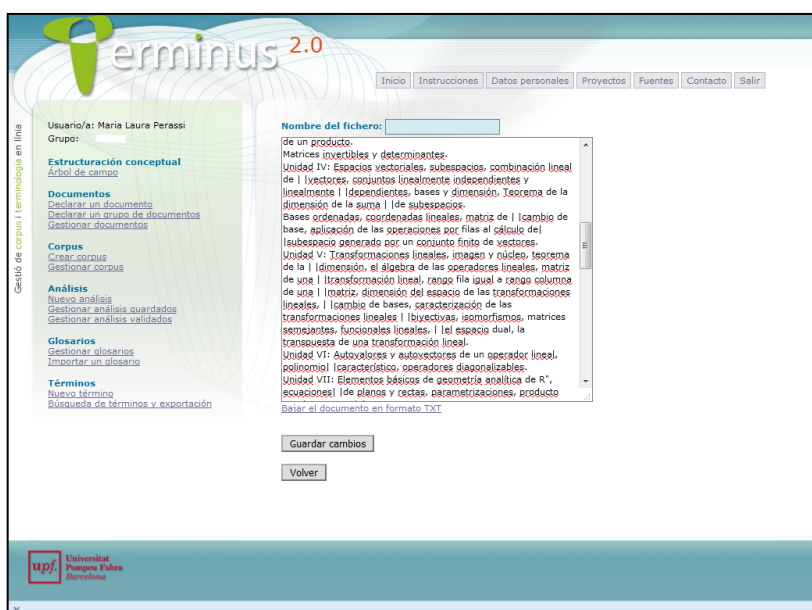


Fig. 2: Documento del corpus en Terminus 2.0®

El módulo Glosarios nos permite gestionar los glosarios que tenemos declarados en el programa: eliminarlos, modificarlos (cambiar el nombre y la descripción) y crear nuevos glosarios. El glosario creado está compuesto por todos los términos que se ingresaron manualmente junto con la información terminológica disponible en Terminus 2.0® que el equipo consideró importante incluir y dejamos de lado aquella que no se ajustaba a las características del proyecto. Terminus 2.0® ofrece la posibilidad de añadir contextos, definiciones, equivalentes, remisiones, colocaciones y notas lingüísticas. Una vez ingresados todos los términos del corpus Asignaturas de grado y sus equivalentes en las lenguas de trabajo —alemán, francés e inglés— estos forman parte del glosario ya creado y se pueden consultar a través del módulo Glosarios.

A continuación presentamos tres ejemplos de ficha en Terminus 2.0®, en tres de los ámbitos trabajados en el proyecto:

The figure displays three screenshots of the Terminus 2.0 web application, each showing a terminological card for a different term. The interface includes a navigation menu at the top, a user profile on the left, and a main content area with various sections: 'Búsqueda de términos y exportación', 'Cabecera', 'Información básica', 'Definiciones', 'Contextos', and 'Equivalentes'.

Screenshot 1: Anatomía Normal

- Usuario/a:** María Laura Perassi
- Grupo:** [empty]
- Búsqueda de términos y exportación:** [Volver](#)
- Término:** Anatomía Normal
- Imprimir:** [button]
- Cabecera:**
 - Glosario:** Carreras de grado
 - Proyecto:** GITEL - Carreras de grado
 - Autor/a del término:** María Laura Perassi
 - Fecha de creación:** 2016-04-21
- Información básica:**
 - Id:** 76708
 - Término:** Anatomía Normal
 - Lengua:** Castellano
 - Categoría gramatical:** Nombre
 - Fuente del término:** MEDMED
 - Tipo de fuente:** Texto especializado
 - Área temática:** Medicina
 - Estatus del término:** _
 - Organismo normalizador:** _
 - Lengua (Marca geográfica):** Castellano
- Definiciones:** Asignatura que aborda la constitución física del cuerpo humano, la relación y funciones de los órganos y sistemas, su proyección en la superficie, sus implicancias clínicas y quirúrgicas y su correlación con la imagenología y endoscopia
- Fuente:** MEDMED
- Contextos:** no hay resultados.
- Equivalentes:**

Término	Lengua	Categoría gramatical	Fuente
Anatomie	Francés	Nombre	MONTELLIER1
Anatomy	Inglés	Nombre	HARVARD
Anatomie	Alemán	Nombre	LEIPZIG

Screenshot 2: Derecho Penal

- Usuario/a:** María Laura Perassi
- Grupo:** [empty]
- Búsqueda de términos y exportación:** [Volver](#)
- Término:** Derecho Penal
- Imprimir:** [button]
- Cabecera:**
 - Glosario:** Carreras de grado
 - Proyecto:** GITEL - Carreras de grado
 - Autor/a del término:** María Laura Perassi
 - Fecha de creación:** 2016-04-21
- Información básica:**
 - Id:** 76707
 - Término:** Derecho Penal
 - Lengua:** Castellano
 - Categoría gramatical:** Nombre
 - Fuente del término:** DERAB
 - Tipo de fuente:** Texto especializado
 - Área temática:** Derecho
 - Estatus del término:** _
 - Organismo normalizador:** _
 - Lengua (Marca geográfica):** Castellano
- Definiciones:** Asignatura que explica qué es la materia penal, sus bases constitucionales, sus elementos materiales, lógico-conceptuales, valorativos y espirituales, sus formas ampliadas o especiales y las consecuencias del delito
- Fuente:** DERAB
- Contextos:** no hay resultados.
- Equivalentes:**

Término	Lengua	Categoría gramatical	Fuente
Droit pénal	Francés	Nombre	PARIS10
Criminal Law	Inglés	Nombre	NOTREDAME
Strafrecht	Alemán	Nombre	GOETHE

Screenshot 3: Inteligencia Artificial

- Usuario/a:** María Laura Perassi
- Grupo:** [empty]
- Búsqueda de términos y exportación:** [Volver](#)
- Término:** Inteligencia Artificial
- Imprimir:** [button]
- Cabecera:**
 - Glosario:** Carreras de grado
 - Proyecto:** GITEL - Carreras de grado
 - Autor/a del término:** María Laura Perassi
 - Fecha de creación:** 2016-04-21
- Información básica:**
 - Id:** 76706
 - Término:** Inteligencia Artificial
 - Lengua:** Castellano
 - Categoría gramatical:** Nombre
 - Fuente del término:** FAMAFCOM
 - Tipo de fuente:** Texto especializado
 - Área temática:** Informática
 - Estatus del término:** _
 - Organismo normalizador:** _
 - Lengua (Marca geográfica):** Castellano
- Definiciones:** Asignatura que introduce a los estudiantes en el área de la inteligencia artificial, con especial énfasis en el procesamiento del lenguaje natural
- Fuente:** FAMAFCOM
- Contextos:** no hay resultados.
- Equivalentes:**

Término	Lengua	Categoría gramatical	Fuente
Intelligence artificielle	Francés	Nombre	TOULOUSE3
Artificial Intelligence	Inglés	Nombre	EDINBURGH
Künstliche Intelligenz	Alemán	Nombre	TUBINGEN

Fig. 3 a 5: Ficha terminológica en Terminus 2.0®

En cuanto a la exportación de los términos, Terminus 2.0® ofrece cuatro posibilidades: ver los resultados en el navegador, exportarlos en formato pdf, exportarlos en formato txt o exportarlos en formato xml. Estos últimos tipos son ideales para trasladar los datos a otros sistemas. La información que hemos ingresado a Terminus 2.0® responde esencialmente a las necesidades prácticas del traductor hispanohablante (español de Argentina) a la hora de resolver un problema puntual. Hemos intentado determinar el verdadero sentido y alcance de cada uno de los términos insertos en los documentos académicos para, de esa manera, contrarrestar las dificultades de complejidad interpretativa que presenta habitualmente el vocabulario en este ámbito especializado y darle a cada uno de esos términos su correcta interpretación y aplicación en la práctica traductora

Dificultades encontradas

Frente a la complejidad del objeto de investigación, en nuestro caso, la interpretación exacta de los conceptos, advertimos que:

1) Corpus: no todos los planes de estudio y programas que necesitábamos para conformar nuestro corpus estaban disponibles en formato virtual. Esto nos llevó a tener que ponernos en contacto con secretarías académicas para solicitar copias en papel de los programas para su posterior digitalización y subida al programa Terminus 2.0®.

2) Términos: en varios casos, la misma asignatura se repetía en diferentes carreras, con contenidos dispares o enfocados de modos distintos, lo que dificultó la unificación conceptual del término.

3) Definiciones: nos encontramos con una gran disparidad en la confección de los programas y en la información brindada, lo que complicó en muchos casos la delimitación del concepto para su posterior definición.

4) Equivalentes: a pesar de los descriptores de cada asignatura en los planes de estudio vigentes, la búsqueda del equivalente resultó, en muchos casos, de gran dificultad, porque el nombre de la materia en el certificado analítico no reflejaba los contenidos específicos, sobre todo en el caso de aquellas cuyos componentes de sentido no pueden ser deducidos a simple vista para poder ser reproducidos en la lengua de llegada. Por otro lado, los productos existentes en la temática son solo diccionarios bilingües que no contienen los equivalentes de estas asignaturas.

Conclusión

Cada documento posee características propias, fraseología y terminología específicas de deben ser analizadas para su correcta interpretación. Al momento de proponer los equivalentes consideramos que la falta de equivalencias puede ser subsanada, en algunos casos, con métodos, procedimientos y parámetros explicativos más eficaces que refuerzan la naturaleza funcional-relacional de la traducción. La investigación puntual resulta una herramienta esencial al momento de tomar decisiones traductológicas que se verán reflejadas en la calidad de las traducciones que llevemos a cabo.

En cada idioma de trabajo contamos con investigadores experimentados y con egresados o alumnos que daban sus primeros pasos en la investigación. Por lo tanto hubo que retomar y afianzar con los jóvenes investigadores contenidos que, en la mayoría de los casos, habían visto durante el segundo año de su carrera y, en menor medida, en las asignaturas específicas de traducción. Además de trabajar sobre las etapas del trabajo terminológico y la metodología de la investigación en terminología hubo que abordar cuestiones éticas y formales que el trabajo del investigador requiere.

Hemos plasmado el resultado de esta investigación en un vocabulario definitorio y descriptivo multilingüe que refleja la multiplicidad de los contenidos y conceptos que abarca cada materia. Este vocabulario se encuentra en este momento en revisión, la cual, una vez finalizada, dará lugar a la publicación del producto logrado.

El resultado de este proyecto de investigación constituye un aporte sustancial para la formación de futuros traductores, ya que podrá ser utilizado como material de consulta en las asignaturas que aborden el trabajo terminológico y en las que se realice la traducción de documentación académica, entre otras. En lo que se refiere a la práctica profesional, la publicación de los resultados también ocupará un lugar significativo, dado que hasta el momento no existe una obra de características similares.

Bibliografía

Cabré, M. T. (1999): *La terminología: representación y comunicación*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

——— (2000): “Terminología y lingüística: la teoría de las puertas”, *Revista Terminologies nouvelles. Terminologie et diversité culturelle*, Tema No 21, trad. del francés de Rosanna Folguera, Bélgica, Rifaal (Réseau international francophone d’aménagement linguistique).

Lorente, M. et al. (2001): “Terminología y fraseología especializada: del léxico a la sintaxis” en GUERRERO, G. (ed.) *Terminología*, Málaga.

——— (2001). “Teoría e innovación en Terminografía: la definición terminográfica” en Cabré M y Feliu J (eds): *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*, pp 81-112. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Mayoral Asensio, R. (1994): “Cómo ampliar la información en la traducción”, *Revista Voces*, Vol. 4, pp. 20-30, Buenos Aires, Colegio de Traductores Públicos.

Nord, C. (1996): “El enfoque funcionalista de la traducción”, *Revista Voces*, Vol. 22, pp. 12-19, Buenos Aires, Colegio de Traductores Públicos.

——— (1997): *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester, St. Jerome Publishing.

Rabadán, R. (1991): *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléxica inglés-español*, León, Universidad de León. Secretariado de publicaciones.

Reiss, K. y Vermeer, H. (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, trad. del alemán de García Reina y Martín de León, Madrid, Akal.J.

Sager, J. C. (1993): *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Capitalizar los estudios en Lenguas Extranjeras en UNL: internacionalización y reivindicación de matrices culturales.

BASANO, VIVIANA GRACIELA y ZENARRUZA, SILVIA BEATRIZ

Facultad de Humanidades y Ciencias, Facultad de Ingeniería Química, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Republica Argentina

Resumen

La internacionalización de los estudios superiores se inscribe en un movimiento globalizado tendiente a la cooperación interuniversitaria internacional y regional y a la movilidad de actores. En el ámbito de la UNL se estudian lenguas extrajeras con distintos estatus y modalidades. A pesar de esta presencia puntual se percibe un “obstáculo” (si no, un problema) para la concreción de las políticas de internacionalización: la limitada experticia en el manejo de lenguas extranjeras por parte de los actores, potenciales involucrados en los procesos de intercambio.

Postulamos que un posible remedio a este obstáculo es la capitalización de los estudios a través de certificaciones internacionales, resignificando, al mismo tiempo, el bagaje cultural de las matrices implantadas en nuestra ciudad y región.

Palabras clave: internacionalización/ lenguas extranjeras/ matrices culturales

Desde la perspectiva teórica...

La internacionalización de los estudios superiores se inscribe en un movimiento globalizado tendiente a la cooperación interuniversitaria internacional y regional y a la movilidad de actores. En el ámbito de la UNL se estudian lenguas extranjeras con distintos estatus y modalidades. A pesar de esta presencia puntual se percibe un “obstáculo” (si no, un problema) para la concreción de las políticas de internacionalización: la limitada experticia en el manejo de lenguas extranjeras por parte de los actores, potenciales involucrados en los procesos de intercambio.

Postulamos que un posible remedio a este obstáculo es la capitalización de los estudios a través de certificaciones internacionales, resignificando, al mismo tiempo, el bagaje cultural de las matrices implantadas en nuestra ciudad y región.

Conocidos son los numerosos aportes teóricos y las discusiones recientes con respecto a la internacionalización de la educación superior. Para citar sólo algunos de ellos podríamos evocar los conceptos de Knight (2010), donde se define el proceso de internacionalización de la educación superior, desde la perspectiva de variados actores:

“Para algunos, significa una serie de actividades como la movilidad académica para estudiantes y profesores; redes internacionales, asociaciones y proyectos; nuevos programas académicos e iniciativas de investigación. Para otros, significa la transmisión de educación a otros países, a través de nuevas disposiciones, como las sucursales de universidades o franquicias, usando una variedad de técnicas cara-a-cara y a distancia. Para muchos, significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural y/o global dentro del curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aún otros ven la internacionalización como centros regionales de educación, puntos calientes, aldeas de conocimiento.”

Por su parte Larrea y Lastur (2012) presentan las principales líneas de acción que se están desarrollando en nuestro país tales como la integración en la región de América del Sur, la acreditación regional, el reconocimiento de títulos vinculados a la acreditación, la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, la asociación académica a nivel de posgrados. Dichas líneas de acción se ven plasmadas en el Anuario de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias en una serie de programas y proyectos de diferente alcance.

Esto nos remite a preguntarnos sobre el estatus de las lenguas extranjeras en el marco de esas políticas, a lo que Dorrnoro y Pasquale respondían ya en 1996 que:

...es un anacronismo, en un mundo plurilingüe, múltiple y diversificado, formar profesionales que no posean, al menos, una lengua extranjera. Si aspiramos a integrarnos legítimamente en el mundo, la presencia en él de otras culturas implica una necesaria sensibilización a sus diversos modos de expresión.

... un profesional investigador que aspire a insertarse en la comunidad científica internacional no puede hacerlo si desconoce los diferentes medios de difusión de ésta.

... un profesional investigador que desee preservar su independencia ideológica debe estar capacitado para abordar bibliografía en lengua extranjera sin necesidad de recurrir a traducciones.

...la lengua extranjera es, ante todo, una herramienta de comunicación en cualquiera de los empleos que de ella se haga, es decir, un medio para desarrollar una de las capacidades inherentes al ser humano: comunicar y comunicarse” (Dorronzoro y Pasquale, 1996: 161)

Presencia de las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional del Litoral

En el ámbito de nuestra Universidad las lenguas extranjeras se cursan con diferentes status: como lengua a acreditar, electiva u optativa dependiendo de la Carrera o Facultad. Nos concentraremos en datos fehacientes de la unidad académica a la que pertenecemos, esto es la Facultad de Humanidades y Ciencias. Allí la mayoría de los estudiantes deben acreditar el Ciclo Inicial de un idioma extranjero, cualquiera de los ofrecidos por la UNL. Este es el caso para los Profesorados de Geografía, Letras, Matemática, Historia y Biología y las Licenciaturas en Geografía, Letras, Biodiversidad e Historia.

En el caso de las Licenciaturas en Ciencia Política y en Sociología, los estudiantes deben acreditar dos idiomas. Inglés es obligatorio en el primer ciclo de estas carreras y en el segundo ciclo, los estudiantes pueden elegir cualquier idioma que se ofrezca en la universidad en el caso de la Licenciatura en Ciencia Política, o entre francés y alemán en el caso de la Licenciatura en Sociología.

En el Profesorado de Filosofía y en la Licenciatura en Filosofía, los idiomas no se acreditan sino que se consideran asignaturas dentro de los planes de estudio. En ambas carreras, los estudiantes deben cumplimentar Nivel de idioma moderno I y II, contando con la posibilidad de elegir el idioma que prefieran.

En lo que respecta al Instituto Superior de Música, Idioma Extranjero es requisito de acreditación para la Tecnicatura en Composición con Medios Electroacústicos y para el Profesorado y la Licenciatura en Música con orientación en flauta, guitarra, percusión, piano, saxo, violín, violoncelo, clarinete, composición y dirección orquestal. Los estudiantes de estas carreras pueden optar por alguno de los idiomas que componen la oferta académica de la universidad. En el caso del Profesorado y de la Licenciatura con orientación en canto y dirección coral, los estudiantes pueden optar entre alemán, italiano y francés; es decir, que el idioma inglés no forma parte de la oferta curricular en

estas carreras. Para la Licenciatura en Sonorización y Grabación, Inglés no es requisito de acreditación sino dos asignaturas del plan de estudio: Inglés I e Inglés II.

El francés como lengua para la internacionalización en la Argentina

Las relaciones científico tecnológicas franco-argentinas están pasando por un excelente momento. La página del Servicio de Cooperación de la Embajada de Francia en Argentina da cuenta de múltiples acciones bilaterales de cooperación.

En relación a la cooperación científico-tecnológica, se proponen numerosos programas que alientan la investigación conjunta, la movilidad de investigadores y de estudiantes de grado y de posgrado, creación de laboratorios internacionales con la asociación de organismos franceses y argentinos.

En cuanto a la cooperación universitaria existen múltiples acuerdos bilaterales y el desarrollo de cuantiosos proyectos de investigación; la creación de centros franco-argentinos, la movilidad de estudiantes y docentes (Becas Saint-Exupéry, Campus France), el desarrollo de programas específicos en ciertas disciplinas profesionalizantes (programa ARFITEC –ingenieros–, Programa PREFALC –microbiología, turismo, medio ambiente–, La Condamine –derecho, economía, gestión–).

La cooperación lingüística se desarrolla a través de programas bilaterales de asistentes de idioma, del apoyo a la formación continua de los docentes de Francés Lengua Extranjera, del programa de becas para estudiantes avanzados de todas las disciplinas y para profesores (categoría Perfeccionamiento o Formador de formadores), e incluso fomenta programas de apoyo a las iniciativas de las autoridades locales en lo que concierne a la utilización de TICs. (Educ.ar), la implantación de establecimientos francófonos (Lycée Jean Mermoz y Collège Franco-Argentin Martinez), y la revalorización de la red de Alianzas Francesas.

Por su parte, la cooperación técnica se centraliza en ejes prioritarios para ambos países, tales como el medio ambiente mundial y la biodiversidad; la justicia, la salud y la gobernanza y la cooperación descentralizada.

Acciones tendientes a promover la internacionalización en la Universidad Nacional del Litoral

El Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes (PROINMES) de la UNL, creado en 1999, se origina en acuerdos bilaterales, programas de intercambio de organismos y redes universitarias internacionales, integrados por la Universidad. Dichos intercambios se basan en: estadías de acuerdo a la extensión pautada por cada programa (generalmente un semestre) y el reconocimiento de los estudios realizados por los alumnos.

El Programa se desarrolla en tres modalidades:

- **Intercambios con apoyo económico:** los estudiantes seleccionados tienen cubierta la totalidad de los gastos de alojamiento y alimentación durante sus estadías en la universidad extranjera. Además, están exentos de abonar la matrícula en la Universidad de destino y, en algunos casos, la UNL otorga un subsidio para cubrir parte de los gastos de traslado del estudiante.

- **Intercambios sin apoyo económico:** en este caso los estudiantes deben cubrir la totalidad de sus gastos de alojamiento, alimentación, traslados, seguro médico, trámites migratorios, etc.; excepto los gastos de matriculación que son cubiertos por las universidades.

- **Estudiantes extranjeros de carácter libre:** permite a los estudiantes extranjeros estudiar en la UNL por fuera de cualquier programa de intercambio o de acuerdo bilateral con instituciones extranjeras. Los gastos de matrícula, alojamiento, alimentación, traslado, seguro médico, trámites migratorios, etc., corren por cuenta del estudiante.

Capitalizar los estudios en lengua francesa

En lo que respecta al ámbito de la lengua francesa, nuestra universidad posee en la Facultad de Humanidades y Ciencias un Convenio de Cooperación con la Universidad Blaise Pascal de la ciudad de Clermont-Ferrand en Francia. El mismo, renovado en 2013, rige para todas las áreas comunes de ambas universidades. □

Similar Acuerdo existe con la Universidad de Poitiers, renovado en 2011.

Los estudiantes deben tener un nivel suficiente de dominio del idioma para tomar las clases de manera aceptable, esto implica poseer competencias equivalentes como mínimo al nivel B1 y preferentemente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia.

Es en este punto donde se plantea el obstáculo evocado: escasos son los estudiantes que tienen acreditadas las certificaciones internacionales requeridas en esos niveles para acceder a los intercambios. De manera que, con el tiempo estos convenios caen o solo se concretizan en un solo sentido: recibimos estudiantes extranjeros pero no podemos enviar los nuestros en la misma proporción.

Esto ocurre con la lengua francesa, pero no tenemos datos precisos de otras lenguas.

Estos convenios bilaterales, tanto a nivel nacional como local demuestran la necesidad de profundizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del francés en particular. Esta competencia lingüística debe realizarse en el marco del desarrollo de una competencia intercultural, que, al decir de Pasquale (2015:90) “eduque, sin falsas ilusiones, en la comprensión de sí mismo y de los otros”.

Es necesario reflexionar y hacer reflexionar a nuestros estudiantes sobre los lazos de interacciones que conformaron la movilidad entre culturas, lenguas y comunidades como elementos esenciales de procesos migratorios y de contacto. Es decir que la reflexión reclama una revisión permanente del pasado y de las formas en que perduran esos lazos. El hecho de recuperar, analizar y trabajar esas huellas es también una forma de capitalizar los estudios en lenguas extranjeras.

Según palabras de Brugiroux (en Pasquale 2015), “Le drame de nos institutions d’enseignement et celles du vaste monde en général est d’instruire, mais de ne pas éduquer. Aucun individu n’est formé pour devenir un citoyen universel, sinon les problèmes contemporains s’effaceraient d’eux-mêmes»⁴¹

⁴¹ El drama de nuestras instituciones de enseñanza y las del vasto mundo en general es instruir, pero no educar. Ningún individuo está formado para convertirse en un ciudadano universal, si no los problemas contemporáneos se borrarían por sí solos. (Nuestra traducción).

Referencias bibliográficas

Brugiroux A. (2015) Le prisonnier de Saint Jean d’Acre, éditeur Être et connaître in *El francés en los procesos de internacionalización de la enseñanza superior* Capítulo 4 in “El francés en la Enseñanza Superior: una mirada desde la SAPFESU” 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores Asociados.

Dorronzoro, M.I. y Pasquale, R. (1996). Documento: “Las Lenguas Extranjeras en la Universidad”, en Revista de la SAPFESU, Número Especial, junio-noviembre 1996, pp. 160-162.

Knight, J (2010) Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias No Intencionada in Boletín de la IESALC n° 211.

Larrea, M y Astur, M. Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria in

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf>

Pasquale, R. (2012). “La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras: desarrollos y zonas de vacancia”, en Gastaldi, M et. al., II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras: lenguas extranjeras, 1a ed. Santa Fe: Ediciones UNL.

Pasquale, R. (2015) *El francés en los procesos de internacionalización de la enseñanza superior* Capítulo 4 in “El francés en la Enseñanza Superior: una mirada desde la SAPFESU” 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores Asociados.

ELSE y sus implicancias. Nuevos espacios de trabajo académico en la universidad

DACHARY, CLAUDIA, REYNOSO, MARCELA y SFORZA, MÓNICA

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, República Argentina

Resumen

En esta presentación nos proponemos narrar la instalación, institucionalización y consolidación de la temática ELSE en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En este proceso un hito importante lo constituyó el inicio del dictado de clases de español para estudiantes de intercambio que cursaban alguna de las carreras de nuestra Universidad en el año 2011. Estos cursos fueron impulsados por profesores de Francés e Inglés a cargo de las cátedras de esas lenguas en la Facultad, es decir que lo hicimos quienes nos desempeñamos en el campo de las lenguas extranjeras. En la misma dirección, fuimos los mismos actores quienes en 2010 habíamos propuesto la incorporación de nuestra Universidad al Consorcio ELSE y quienes en 2012 logramos constituir a la Facultad en sede CELU.

Este proceso ha implicado, por parte de quienes se involucran en él, instancias de formación y actividades vinculadas a los nuevos roles a desempeñar los que, grosso modo, han motivado una suerte de reconversión profesional de los docentes.

Según nuestra perspectiva, no es azaroso que estas iniciativas surgieran del Departamento de Idiomas Modernos que reúne a las cátedras antes mencionadas ya que en muchos casos, como el nuestro, los aspectos lingüísticos implicados en la internacionalización de la educación superior han ido tomando carnadura mediante prácticas docentes universitarias llevadas adelante por docentes de idiomas extranjeros. Esta experiencia ha crecido lenta pero sostenidamente desde aquel inicio y hoy nos invita a nuevos desafíos.

La presencia de la temática ELSE ha significado, junto con otros cambios que no se enfocan en el marco de esta participación, una evolución de la gestión de lenguas en el contexto del Dpto. de Idiomas Modernos.

Estas Jornadas sin dudas constituyen un espacio apto para profundizar esos debates y compartir experiencias.

Palabras clave: ELSE, instalación, institucionalización, consolidación

Instalación

Como todos sabemos la presencia extendida del ELSE en la UUNN se remonta a 2004 que, con el antecedente de convenios, desde 2001, entre UNL, UNC y UBA, celebran el contrato constitutivo del Consorcio Interuniversitario para evaluación del conocimiento y uso de Español como Lengua Extranjera (ELE) mediante la Resol. MECyT N° 189/04.

En el ámbito de nuestra Universidad, la UNER, en 2005 ante las primeras consultas por parte de las autoridades universitarias acerca de la conveniencia o no de adherir al consorcio, produjimos el “Informe sobre la puesta en marcha del diploma internacional de certificación del conocimiento del Español como Lengua Extranjera. Razones para una defensa de Certificación Nacional frente a Certificación del Instituto Cervantes.

Ya en 2006, frente al interés de muchas UUNN en participar plenamente de las actividades del Consorcio, el CIN solicita al Ministerio de Educación que abra una convocatoria para todas las UUNN puedan adherir al mismo. Acuerdo Plenario CIN 604/06, pedido que la SPU operativiza a fines de ese mismo año mediante el Acuerdo Plenario CIN 604/06.

En el interín, las UUNN van desplegando acciones que hacen al desarrollo de la temática ELSE en sus respectivas sedes. En virtud de ello, docentes del equipo de UNER participamos de la Jornada-Taller organizada por la Facultad de Humanidades y Artes - UNR Nacional de Rosario y en Febrero de 2007, realizamos la Pasantía de Formación en Enseñanza de ELSE. Laboratorio de Idiomas - Facultad FyLL-UBA.

Institucionalización

En diciembre de 2007 el Consejo Superior de nuestra Universidad decide incorporarse al Consorcio ELSE. La decisión tomada por el máximo órgano de gobierno universitario marca el comienzo de la institucionalización de la temática ELSE en nuestro ámbito.

Con ese respaldo, en febrero de 2008, desde el Dpto. Idiomas Modernos-FCEdu-UNER organizamos las I jornadas de Especialización en Enseñanza de

Español como Lengua Extranjera con la colaboración del equipo de especialistas de la UNL.

En septiembre de ese año, la UNER participa como miembro pleno de la reunión del Consorcio, ocasión en que se elabora el Estatuto del mismo y se debate acerca de la forma jurídica de organización del Consorcio (figura del derecho privado/ público).

Un hecho fundante en esta temática es la firma por parte de nuestra universidad, en febrero de 2010, del convenio constitutivo del Consorcio. Este acto puede ser interpretado como una forma de sellar la institucionalización. Podríamos afirmar que a partir de ese año la UNER entra en una etapa de consolidación de la temática ELSE en la UNER que se centra fundamentalmente en la existencia sostenida de cursos en enseñanza de ELSE, pero también en la presentación de postulantes al examen CELU, en el desarrollo de acciones de capacitación y en la ampliación de relaciones con otras instituciones abocadas a programas de intercambio estudiantil de nivel secundario.

Consolidación

Desde hace unos cuantos años, en el ámbito universitario puede observarse el despliegue de procesos de internacionalización de la educación superior que se encauzan en programas de cooperación internacional. Esa cooperación puede desarrollarse a través de diversas estrategias como redes de carácter regional e internacional, oferta educativa internacional, titulaciones conjuntas, acuerdos interinstitucionales, investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, etc.

Pero de esas formas de cooperación hay una que se destaca particularmente por el crecimiento que ha experimentado. Nos referimos a la *movilidad académica*, sobre todo, la estudiantil y, en menor medida, la movilidad docente. Las prácticas de intercambio permiten fortalecer redes interinstitucionales incipientes y tomar contacto con culturas académicas y tradiciones disciplinares diferentes, lo que redundará en la posibilidad de enriquecimiento de las concepciones de diversos aspectos de la vida universitaria permitiendo sobrepasar visiones endogámicas de la universidad.

Tales acciones tienen como epicentro las áreas de Relaciones Internacionales de las universidades nacionales y, según los requerimientos de la relación interinstitucional que se establece, articulan con otras áreas como las de posgrado, investigación o los departamentos de idiomas.

Las relaciones internacionales y las demandas que de ellas derivan requieren tiempo, esfuerzo, constancia y conocimiento de las características de las instituciones con las que interactuamos, tanto como estructuras para su atención.

El desarrollo de la movilidad académica internacional pone en escena diversas necesidades de formación lingüística. Por ese motivo, la oferta de programas de enseñanza de idiomas y cultura ha ido reconfigurándose a la par de esta evolución para dar respuesta a distintas necesidades de aprendizaje de lenguas.

La coexistencia de nuevos públicos y perfiles de estudiantes ha ido ampliando nuestro horizonte. Por una parte, para dar respuesta a necesidades nuevas de estudiantes y docentes que se insertan en procesos de movilidad pero también, en un sentido más amplio, para responder a necesidades lingüísticas originadas en procesos migratorios y de integración sociocultural, no necesariamente inscriptas en fines académicos.

Surge así el espacio de acción conformado por los *cursos de Español como Lengua Segunda y Extranjera* para intercambistas de las facultades del asentamiento Paraná y Oro Verde. Se trata de una instancia de formación extracurricular que tiene dos vertientes. Por un lado, *cursos presenciales* de ELSE fundamentalmente con fines académicos ya que se trata de proveer un andamiaje a los alumnos que los ayude a cumplimentar con requisitos de acreditación de las materias que deciden cursar durante su estancia en nuestra Universidad. En estos casos la formación comprende esencialmente las competencias requeridas por la producción de trabajos finales escritos o la preparación de exposiciones o coloquios finales requeridos por la certificación.

No obstante, estos cursos contemplan también usos más generales del idioma tendientes a satisfacer necesidades lingüísticas de los intercambistas que devienen de su inserción en el medio social más amplio. Asimismo, algunos docentes han tenido a su cargo cursos para aquellos interesados en rendir el examen CELU.

En el caso de los estudiantes brasileños del Programa de Movilidad Académica Estudiantil del Espacio Común Ampliado Latino-Americano (ESCALA) de AUGM, además de la instancia presencial referida, se desarrolló un *curso virtual* sobre la plataforma Moodle, previamente a la movilidad. El Curso de Español y Portugués a distancia para intercambistas (CEPI) que tiene como objetivo prepararlos mediante la presentación de situaciones académicas y sociales en la universidad y la ciudad de

destino, surgió de un Proyecto de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias⁴² del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) que se llevó a cabo en el año 2006 entre la Universidad Federal de Río Grande do Sul, por Brasil y las Universidades Nacionales de Córdoba y de Entre Ríos, por Argentina y estuvo diseñado desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo en línea. Resultaría auspiciosa su reedición como proyecto interuniversitario.

También a partir de 2011 la UNER está representada en las Comisiones Académica y Directiva del Consorcio ELSE. En noviembre de 2012, uno de los miembros del equipo ELSE de nuestra Facultad participó de un intercambio de movilidad académica, en el marco del Programa Escala. Dicha estancia que se realizó en el Departamento de Español de la Universidad Federal de Santa Catarina, tuvo como principal objetivo la observación, análisis e intercambio de experiencia de las clases de español en esa sede.

En 2013 la Facultad de Ciencias de la Educación se convierte en sede de examen CELU presentando desde entonces candidatos para las dos sesiones anuales establecidas por el Consorcio ELSE, advirtiéndose desde entonces un crecimiento sostenido en cuanto al número de candidatos que se presentan.

En el mes de marzo de 2014, la UNER, junto con UNL, participó de una misión de difusión del examen CELU en tres universidades del norte de Italia. Asimismo, en noviembre del mismo año, representantes de ambas universidades tuvieron a su cargo la inauguración de la sede CELU en Teherán, República de Irán. En esta nueva sede, las profesoras dictaron talleres de capacitación en exámenes orales y didáctica del español como lengua extranjera.

Por otra parte, en el marco de la formación permanente en evaluación ofrecida por el Consorcio ELSE, diversas profesoras del equipo de la UNER realizamos anualmente los Talleres de Evaluación de Orales y participamos de la corrección de exámenes escritos. Esto ha permitido que contemos con la suficiente cantidad de evaluadoras y correctoras.

En noviembre 2015, el equipo propone y organiza para la región Litoral, bajo el auspicio del Consorcio ELSE, la Capacitación docente en Fonética y Fonología aplicadas a ELSE a cargo de la Dra. Ana Pacagnini. Cabe destacar que este seminario surgió frente a la necesidad recurrente de dar respuesta desde un lugar de especificidad a problemas

⁴² "Lenguas, diversidad y cooperación internacional"

de orden didáctico relativos a la interlengua fonética en el proceso de adquisición del español.

Otro aspecto que da cuenta de la importancia creciente que la temática ELSE ha ido adquiriendo a lo largo de estos años es su inclusión en la agenda de trabajo de los encuentros de docentes de lenguas extranjeras de la UNER.

Finalmente, en este recorrido destacamos los esfuerzos realizados para la concreción de una carrera de postgrado en la que se incluye la temática, (la maestría PELSE) cuya elaboración estuvo a cargo de UNER y UNL y que en la actualidad se encuentra en proceso de evaluación por la CONEAU.

Con un espíritu de expansión, es legítimo aspirar a que en los tiempos por venir logremos que la consolidación de la problemática ELSE se extienda a todas las unidades académicas de la UNER.

Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior: Diseño Glotopolítico Institucional basado en la gestión de redes

DANDREA, FABIO

Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Con base en el convencimiento de que la gestión institucional de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) ha resultado uno de los dispositivos más prolíficos en tanto aportes institucionales para los procesos de Internacionalización de la Educación Superior (cf. Dandrea 2015), el presente trabajo concentra su atención en la gestión de redes de producción y difusión de conocimiento como dinámica que se traduce en un modo efectivo de administrar una política lingüística, desde la institución universidad pública argentina.

El análisis examina proyectos promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias, a través de distintas convocatorias. Sobre la base de criterios tales como la *articulación* y la *progresión*, el trabajo propone la planificación estratégica de presentación de proyectos y programas, a los efectos de consolidar una vinculación efectiva con universidades de Brasil. Precisamente, y en relación con la temática PELSE (portugués español lenguas segundas y extranjeras), adoptamos la denominación *Diseño Glotopolítico Institucional* (cf. Dandrea, 2015) para referirnos a este proceso.

Palabras clave: Español Lengua Segunda y Extranjera/Redes /Internacionalización

1. Internacionalización de la Educación Superior: enfoque contextualizado

La Internacionalización de la Educación Superior (IES) conforma una dinámica de carácter incipiente aún en algunas instituciones de educación superior de Latinoamérica. Al decir de Oregioni (2013), convoca a la universidad

en el doble rol de agente y de actor⁴³, observación crucial para nuestro trabajo toda vez que sostenemos, especialmente, que la planificación estratégica de programas y proyectos resulta una de las formas más efectivas de contribuir con una política lingüística orientada a la promoción del español en Brasil y el portugués en Argentina.

Mediante un análisis practicado para el período 2003-2010, Chiroleau, Marquina y Rinesi (2012) enfocan las transformaciones experimentadas por el sistema universitario argentino, a partir del rol asumido por distintos actores y por la determinación de nuevas direcciones para la expansión del universo de actuación de la institución. Así, incluyen la internacionalización como una de las nuevas temáticas, aunque limitan su desarrollo a las tendencias de globalización.

Nuestro enfoque investigativo indica considerar no sólo la internacionalización desde la perspectiva conceptual sino también desde lo que implica en tanto gestión institucional. Villalba, Sánchez y Muñoz (2014) interpretan que *“el término gestión es polisémico, deviene del campo administrativo empresarial para referir acciones, procedimientos y resultados y su desarrollo conceptual en el campo de las Instituciones Educativas es limitado”* (p.3). Adoptando la posición de Lamarra y Alonso Brá (2004), entienden la gestión como *“el quehacer y el sentido de la institución universitaria concebida como unidad, en términos estructurales. Unidad en la que convergen acciones y procesos mediados por sujetos actores en relación, razón por la que la gestión institucional puede enfocarse desde y hacia la trama de relaciones sociales que se construye hacia el interior del espacio universitario y sus implicancias educativas y político-sociales más amplias”* (p.3). También consignan el aporte de Celman (2009) y apuntan que la gestión educativa supone *colegialidad* en los procedimientos técnicos.

Según nuestra mirada, la referencia a procesos de Internacionalización de la Educación Superior (IES) resulta una práctica relativamente incipiente y constituye, en la actualidad, uno de los desafíos más relevantes para los procesos de gestión institucional en las universidades públicas de América Latina. Las condiciones que asume este proceso en los diversos encuadramientos institucionales determinan una complejidad significativa, además, por la multiplicidad de propósitos que se integran cuando se invoca IES como marco

⁴³ Desde una distinción entre agente – cuya función esencial es promotora, orientada al fomento de la cooperación internacional – y actor – ejecutor de la acción; la autora señala que la universidad promueve la internacionalización a través de programas y proyectos específicos y, a la vez, resulta la unidad ejecutora de los citados programas y proyectos.

para la expansión de la oferta de Educación Superior. La afirmación exhibe la tensión que caracteriza las definiciones acerca de modelos de IES por aplicar y que adopta el formato de dos grandes orientaciones: los *modelos hegemónicos* versus los *modelos contra hegemónicos*.

A los efectos de pensar un enfoque contextualizado de IES, resulta imperioso considerar la realidad de los acuerdos regionales que se han acuñado en las últimas décadas en América Latina. Perrotta (2015) advierte este punto y señala que “los procesos de construcción de región en América del Sur han contribuido al fortalecimiento de estrategias de cooperación internacional universitaria y/o internacionalización de la Educación Superior (p.21)”. Asimismo, Araya, et.al. (2015) enfocan la complejidad que entraña definir IES y la esfera de actuación del concepto:

[...] El concepto de internacionalización de la educación superior, en tanto indicativo de un proceso complejo, y relativamente contemporáneo en cuanto a su estudio, sigue siendo objeto de debates que involucran distintos enfoques y perspectivas disciplinares...Vale advertir que se lo define como un proceso de transformación institucional que debe estar sustentado en una estructura académica formal, con capacidades financieras, operativas y académicas que permitan que sea una actividad permanente, continuada y regulada, a partir del cual las funciones sustantivas del sistema universitario (docencia, investigación y transferencia) incorporan estrategias de dimensión internacional, sin que las instituciones pierdan su identidad y cultura...

2. Nuestra temática de investigación

El enfoque contempla una de las áreas prioritarias incorporadas por la Res.16/2015 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanas (apartado 1.9) y luego integradas en la Res.299/15 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto en el apartado 2.5 Problemáticas de la Educación Superior: la Internacionalización de la Educación Superior (en adelante, IES). Desde la gestión institucional del español lengua segunda y extranjera (en adelante, ELSE), la investigación examina las políticas lingüísticas que la República Argentina practica actualmente en relación con la promoción del español en un proceso de integración regional con Brasil y en el contexto general

del Mercado Común del Sur (Mercosur). En particular, a través de la gestión que se manifiesta en la universidad nacional argentina - actor que asume carácter de entidad subnacional (Boissier, 2005) - y que resulta de la vinculación efectiva entre la institución, sus pares de Brasil y la intervención del estado (a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, para el caso que nos ocupa).

Desde nuestra óptica, en la actualidad confluyen distintos factores que habilitan una participación protagónica de la institución universitaria argentina en la gestión de políticas lingüísticas orientadas a promover nuestra lengua en Brasil: un sostenido crecimiento de la lengua española en el mundo, la vigencia de procesos político-económicos de integración regional, la necesidad de integrar las instituciones universitarias en macro contextos de IES, una marcada tendencia hacia el trabajo interinstitucional, a través de la conformación de grupos focales (Consortio Interuniversitario Español Lengua Segunda y Extranjera, Consortio ELSE; Red de Cooperación Internacional - Red CIUN - del

Consejo Interuniversitario Nacional, CIN), el auge de las redes de producción y difusión del conocimiento como dispositivo de IES y el interés que ha originado en el estado nacional la gestión del ELSE como elemento de promoción de nuestro país en el mundo.

3. Diseño Glotopolítico Institucional

El vocablo glotopolítica ha sido focalizado oportunamente por Guespín, L. y Marcellesi, J.B. (1986). Sin desatender los conceptos de planificación lingüística o política de la lengua, los autores interpretan que “la Glotopolítica es necesaria para englobar todos los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”.

Inspirado en estas orientaciones, nuestro trabajo sigue la definición de glotopolítica que propone Arnoux (2011: 43):

[...] Estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario...

Diseñar – entre las acepciones clásicas – implica trazar o delinear alguna figura o cosa. En la línea de nuestra interpretación, lo que aquí pretendemos delinear es una planificación estratégica de acciones que nos permitan proyectar en la región Mercosur una variante de la lengua española desde su vigencia sociocultural. Es decir, desde un componente estructural sin dudas pero, fundamentalmente, como elemento portador de cultura.

Así, lo que aquí delimitamos como diseño glotopolítico institucional debe entenderse como la planificación y organización de acciones institucionales orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una concepción de identidad regional por resolver.

Si bien tanto la política como la planificación lingüística resultan potestades de los grupos que ostentan el poder (estatal, económico, ideológico o de otra índole), resulta imprescindible que las instituciones educativas de nivel superior no permanezcan al margen de la toma de decisiones e implementación de acciones sino que – por el contrario – asuman un rol protagónico en este proceso. Como apunta Arnoux (op.cit, 44):

[...] La Glotopolítica comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas...

Nuestro diseño glotopolítico contempla una gestión institucional basada en:

- a) Una planificación de acciones basada en la articulación lingüística y cultural
- b) Una planificación de acciones que observe la progresión como dinámica orientadora
- c) La promoción de redes de producción y difusión del conocimiento como dispositivo para la implementación de las acciones.

4. Fortaleza y valoración de la experiencia

Pensar la promoción del español de Argentina en Brasil y del portugués de Brasil en Argentina - en un macro contexto de integración regional Mercosur – supone una planificación estratégicas de acciones que contribuyan, efectivamente, al desarrollo de una política lingüística regida por el aspecto cultural. Es allí donde reside el carácter solidario y es allí donde se advierten las profundas diferencias con otras opciones.

En 2015, desde la gestión de ELSE que practica la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, hemos planificado una presentación de redes en función no sólo de nuestros criterios de articulación y progresión sino también desde los propósitos que persiguen los distintos Programas integrados en la Secretaría de Políticas Universitarias. Así, hemos practicado la siguiente distinción:

- Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA): articulación orientada por el contacto institucional

Tal como reza en su banner de difusión, la promoción de las acciones asumidas por el Consorcio Interuniversitario ELSE y la difusión del examen CELU (Certificado Español y Uso) conforman prioridades para este Programa. Desde las convocatorias tradicionales de Misiones Universitarias al Extranjero y Redes Interuniversitarias, este programa habilita acciones de contacto que permiten un primer acercamiento a eventuales asociados. En 2015, y en relación con ELSE, se han presentado los siguientes proyectos:

Convocatoria Misiones Interuniversitarias VII (2015)

“Articulación Territorial, lingüística y cultural Mercosur: integrar para internacionalizar” (Universidades nacionales de Río Cuarto y Tucumán, Departamentos de Letras, Geografía, Educación Física y Enfermería; INTA y Universidade Federal do Paraná, Setor Curitiba)

Convocatoria Redes Interuniversitarias IX (2015)

«Red Universitaria Binacional: Formación Docente en Español Lengua Segunda y Extranjera en el contexto de Integración Regional Mercosur» (Universidades nacionales de Río Cuarto y Tucumán y Universidade Federal do Paraná, sede Central)

- Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI): articulación orientada a la consolidación de la vinculación institucional

En este caso, las redes deben ser interpretadas como mecanismos para consolidar actividades de estricto carácter institucional. La investigación formal es la referencia más nítida.

“Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Español y Portugués del Mercosur” (desde 2011, renovado por cuatro períodos, vinculación entre Departamento de Letras de la UNRC y Área Lenguaje y Comunicación de la Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, Matinhos, Brasil).

Convocatoria del Sector Educativo Mercosur NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur)

“Red de Integración Regional para el Español Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur” (Universidades nacionales de Río Cuarto, Córdoba y Villa María y Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil) – Propósito: capacitación conjunta a través de cursos.

“Red de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional Español Lengua Segunda y Extranjera” (Universidades nacionales de Río Cuarto, Córdoba y Villa María y Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil) – Propósito: avanzar en la investigación formal a partir de la conformación de equipos binacionales.

- Programa de Calidad Universitaria (PCU): articulación orientada a la consolidación de equipos de trabajo

La consideración de este programa ha resultado clave para el trabajo con ELSE practicado desde la UNRC. A medida que la temática cobra protagonismo, que se suceden acciones, que se profundiza la vinculación con el Consorcio Interuniversitario, que se promueve la toma de CELU, el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas ha advertido dos necesidades claramente integradas:

a. La necesidad de consolidar un equipo de trabajo ELSE: equipo incipiente, conformado actualmente por docentes interesados en colaborar con el área desde sus anclajes disciplinares.

b. La necesidad de originar un trabajo recurrente con el portugués: desarrollo reducido en la Universidad Nacional de Río Cuarto, que sólo cuenta con cursos esporádicos y capacitaciones de carácter aislado.

Para ello, se gestionó el siguiente proyecto: “Internacionalización de la Educación Superior: español y portugués para la Integración Regional Mercosur” con el propósito de integrar recursos humanos:

- Consolidación del equipo ELSE (tres docentes: Adjunto Exclusivo, JTP Exclusivo, AYTE. Semiexclusivo).

- Conformación de equipo lengua portuguesa (tres docentes: Adjunto Exclusivo, JTP Exclusivo, AYTE. Semiexclusivo).

5. Desafíos y posibilidades

La gestión de redes propone un instrumento adecuado para la implementación de una política institucional de Internacionalización de la Educación Superior. Su administración - considerando asimismo la pertinencia de los ámbitos que originan las convocatorias para la presentación de propuestas – demanda una cultura institucional que excede ampliamente los marcos de la propia universidad. Como señalamos, la fortaleza de tal gestión está en la vinculación entre la propia institución, sus pares del exterior y el estado.

La totalidad de los proyectos descriptos en este trabajo han sido aprobados. El impacto institucional de estas redes debe medirse, por lo menos, en tres direcciones:

- La efectiva contribución a una política institucional de Internacionalización de la Educación Superior con foco en la integración regional Mercosur.

- El aporte a una política lingüística de promoción del español en Brasil, gestada desde la institución universidad y orientada por la articulación lingüística y cultural.

- La ruptura con modelos hegemónicos y el desarrollo de una internacionalización solidaria, de vinculación efectiva a través de la gestión de las lenguas. En 2016, avanza la conformación de nuevas Redes incorporadas en convocatorias de CONICET, membresías internacionales (Grupo La Rábida), Cumbre de Jefes de estado de Iberoamérica, etc. La gestión de estas redes nuclea, a la vez, la integración de miradas interdisciplinarias.

Referencias bibliográficas

Araya, José (2015) “Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur”. Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil

Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (1999) “Prácticas y representaciones del lenguaje”. Eudeba. Buenos Aires

Arnoux, Elvira (2006) “Análisis del Discurso, modos de abordar materiales de archivo”. Santiago Arcos. Buenos Aires

Arnoux, Elvira y Celada, Maite (2009) Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. “Número 20: el español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas”. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires

Arnoux, Elvira y Nothstein, Susana (2013) “Temas de Glotopolítica. Integración Regional Sudamericana y Panhispanismo”. Biblos. Buenos Aires

Calvet, Louis (1996) “Las políticas lingüísticas”. Edicial. Buenos Aires

Celada, Maite, Fanjul, Adrián y Nothstein, Susana (2010) “Lenguas en un espacio de integración”. Biblos. Buenos Aires.

Dandrea, Fabio (2015) “Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR I - El rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior” - UNIRÍO Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Dandrea, Fabio (2015) “Articulación lingüística y cultural Mercosur II. Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil” – UNIRÍO Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Los programas de ELSE y lenguas extranjeras en la internacionalización de la educación superior argentina. Propuesta de revisión y actualización basada en un estudio diagnóstico.

GARCÍA, CIRO y RIVERA, ANGÉLICA

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

El avance de la internacionalización de la educación superior a nivel mundial ha suscitado el interés por las decisiones institucionales con respecto a la enseñanza de lenguas y su impacto en programas educativos internacionales. Por esa razón y dentro del marco de pasantías profesionales de la carrera de posgrado en Gestión de Lenguas que ofrece la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) se ha realizado un estudio parcial de la situación de oferta de lenguas extranjeras y de ELSE (español como Lengua Segunda y Extranjera) en algunas universidades nacionales de Argentina.

Este trabajo expone los resultados del estudio mencionado anteriormente; conclusiones a partir de la revisión, ordenamiento y actualización de bases de datos de algunas universidades nacionales que ofrecen programas para el aprendizaje de las lenguas, y su relación con los esquemas de internacionalización. Tomando en cuenta estos resultados, es posible determinar debilidades y deficiencias, pero también se pueden identificar buenas prácticas y estrategias para replicar en nuevos proyectos de intervención en las universidades argentinas y en los organismos de cooperación que colaboran con las mismas.

Palabras clave: lenguas extranjeras/español/internacionalización/educación

Introducción

En el marco de los estudios de la carrera de postgrado en Gestión de Lenguas que ofrece la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), se requiere el cumplimiento de pasantías profesionales. Esta actividad tiene como objeto que los cursantes participen en instituciones dedicadas a alguno de los ejes de formación del programa de la especialización “con el fin de realizar observaciones, intervenir en diferentes instancias de la organización institucional y de la planificación o evaluación de actuaciones” (UNTREF, 2010). Los autores de esta investigación realizaron sus pasantías en el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) que está a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación; el PIESCI coordina las acciones que están relacionadas con la internacionalización de la educación superior argentina y la cooperación internacional universitaria (Larrea, Astur y Martínez, 2015). Gracias a la colaboración del PIESCI se pudieron recolectar datos y contactar personal relacionado a diferentes instancias universitarias: docentes, directores de proyectos educativos bilaterales, encargados del área de relaciones internacionales, entre otros. El interés de este contacto radicaba en la necesidad de conocer con mayor profundidad la oferta académica de las instituciones que participan en las convocatorias del programa; por un lado, para identificar estrategias exitosas (buenas prácticas) para la enseñanza de lenguas y por el otro para detectar posibles falencias, o más aún, ausencia de programas en este aspecto.

Así pues, el objetivo principal de la pasantía se fundamentó sobre el diagnóstico de la oferta de lenguas extranjeras y ELSE (español como Lengua Segunda y Extranjera) en algunas universidades nacionales argentinas, ocho instituciones en el primer caso y trece en el segundo. Los resultados preliminares de este análisis revelan las diferencias interinstitucionales sobre las estrategias y programas para el aprendizaje de los idiomas y la poca promoción de oferta académica del ELSE.

Metodología

Los datos recopilados a través de entrevistas telefónicas, la aplicación de una encuesta y los sitios web de las universidades estudiadas son las fuentes principales de información para este estudio. Si bien la muestra cubre un pequeño número de universidades, la inclusión de instituciones de diferentes tamaños hace posible sacar algunas conclusiones generales con base en los resultados.

Para el estudio de la oferta en lenguas extranjeras se llevaron a cabo entrevistas telefónicas que tuvieron cómo tema principal las estrategias y mecanismos en formación de lenguas y su articulación con los programas de movilidad internacional; el presupuesto previsto para desarrollar estos programas, el origen de los mismos y sus objetivos. Además, también se obtuvo información sobre las lenguas con mayor prioridad, los beneficiarios de estos cursos (estudiantes, docentes) y la existencia de centros de lenguas pertenecientes a cada institución. Aunque la información obtenida en estos encuentros fue vital para el desarrollo del análisis, en algunos casos resultó incompleta e inconclusa pues algunos de los entrevistados contestaban las preguntas de forma abstracta o en ocasiones no poseían la información requerida. Por esa razón, también se indagó en los sitios web de las universidades estudiadas, pues allí se presentaban datos más concretos y detallados de los cursos de idiomas ofrecidos. A partir de estas averiguaciones, se identificaron diversos modelos de estrategias en los cuales se agruparon instituciones con características similares y propuestas de intervención innovadoras.

Con respecto al ELSE, se abordaron principalmente los datos proporcionados por la SPU en relación a las universidades nacionales que ofrecen programas o cursos de español como Lengua Segunda y Extranjera. Se elaboró una encuesta digital para recabar información con el objeto de actualizar la base de datos existente y ofrecer algunas ideas para optimizar el Programa de Apoyo de Estrategias de Internacionalización en Casa (PAEIC). Este instrumento se conformó de veinte preguntas cinco de tipo abiertas y quince cerradas con selección simple. Las preguntas abiertas permitieron conocer los datos básicos del programa ELSE de la universidad: responsables, contactos, nombre del programa y asociaciones u organizaciones de afiliación. Las cerradas se dirigieron a recabar información sobre los datos específicos de conformación de los cursos.

Se recibieron un total de trece encuestas respondidas, con las cuales se realizó el análisis de la oferta académica y la propuesta de algunas recomendaciones para tener en cuenta.

Análisis de resultados

A continuación se encuentra una síntesis del análisis elaborado a partir de los datos recolectados. Es importante señalar que estas observaciones tuvieron diferentes perspectivas, producto de discusiones y revisión de conceptos trabajados durante el programa de posgrado de la UNTREF.

Formación en lenguas extranjeras

Una de las estrategias de la internacionalización de la educación superior se centra en las razones socioculturales y el papel de los idiomas extranjeros (De Wit, 2007). Debido a lo anterior, parece pertinente revisar la oferta de formación en idiomas de las universidades estudiadas y su relación con los procesos implícitos en la participación de proyectos de carácter internacional, estableciendo conexiones y estrategias afines y diferencias entre las mismas.

Las Universidades incluidas en este estudio parcial fueron las siguientes: Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras (UBA)⁴⁴, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional del Cuyo (UNCUYO), Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Estas instituciones con características bien diversas nos permiten observar el panorama general de la enseñanza de lenguas en la educación superior y su impacto en diferentes áreas del saber.

⁴⁴ La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA fue tomada como punto de referencia en este estudio. No se estudió con profundidad la formación de lenguas en otras facultades a causa de falta de tiempo y contactos. Solo se mencionan en este punto las percepciones generales desde la FFyL con respecto a ese tema.

Por una parte, tenemos universidades de gran historia y compleja organización en términos de tamaño y variedad de carreras ofrecidas; la UNLP, la UBA, la UNCUYO y la UNC se caracterizan por ofrecer carreras de grado y posgrado en algunas lenguas extranjeras y/o letras, sin embargo nos centraremos en las LE. En ese sentido, la UNLP ofrece programas de grado: profesorado, licenciatura y traductorado en inglés y francés y algunos cursos de extensión. La FFyL de la UBA solo tiene la carrera de letras, pero es bastante activa en la formación de LE para las otras carreras de la Facultad, los idiomas que se enseñan en estos contextos son el inglés, alemán, francés e italiano con enfoque en lecto-comprensión; además también cuenta con el Laboratorio de idiomas que ofrece cursos en 12 lenguas distintas, incluyendo lenguas originarias. Por otra parte, la UNCUYO ofrece programas de profesorado y licenciatura en inglés y francés, profesorado en portugués y una tecnicatura en francés; en los últimos años ha tenido especial desarrollo en la enseñanza de ELSE y cuenta con su propio laboratorio de idiomas. En este punto, parece válido destacar que la creación de una Secretaría de Políticas lingüísticas en esta institución ha buscado establecer mayores estrategias para la articulación de las lenguas con otras facultades y programas de internacionalización. Finalmente, la UNC cuenta con una Facultad de lenguas que actúa independiente de la Facultad de Humanidades, hecho que confirma la gran oferta en carreras de grado y posgrado en lenguas como el inglés, francés, italiano, alemán y portugués. Sus estrategias son bastante complejas debido a la diversidad de carreras y su tamaño, situación que afecta la articulación entre las mismas y criterios similares de estandarización. Pueden identificarse cuatro pilares en formación de lenguas de la UNC: los cursos de idiomas dentro de las carreras de grado, los cursos intensivos y regulares del departamento cultural, los cursos de idiomas del DIFA (Departamento de Idiomas con Fines Académicos y el Programa PECLA Programa de español y cultura latinoamericana. Estas cuatro instituciones evidencian la relación de descentralización y autonomía de cada facultad (De Wit, 2007), por un lado, se observa la falta de articulación de los programas de lenguas y por otra las “rivalidades” entre facultades y sus mecanismos de acción.

Si bien la UTN también es una universidad con una historia importante, no tiene carreras de grado y posgrado en lenguas. La formación que ofrece en este aspecto se ha limitado al inglés técnico, aunque su participación en programas como ARFITEC y ARFAGRI ha suscitado la necesidad de buscar estrategias de formación lingüística externa, por medio de la contratación de servicios de la

Alianza Francesa. Estas estrategias han sido implementadas en los últimos años para mejorar la accesibilidad a los programas y facilitar proyectos de movilidad. La UTN encontró en convocatorias anteriores que los estudiantes pueden tener desventajas si no están bien preparados para seguir una clase en lengua extranjera, e intenta aportar algunos recursos con el fin que los estudiantes estén en condiciones para comprender los temas del programa académico de acogida (Hugues, 2008).

En segundo lugar, podemos mencionar la formación en lenguas de universidades más pequeñas como la UNSL, la UNRC, y la UNNOBA. La UNSL cuenta con un profesorado en letras y con el CELEX (Centro de Lenguas Extranjeras) que ofrece cursos de lenguas a estudiantes y público en general en inglés, francés, italiano y portugués. Sin embargo, este último no cuenta con la oferta en alemán, razón por la cual se han buscado estrategias externas para posibilitar el aprendizaje del alemán para los estudiantes de la Maestría binacional en Diseño de sistemas electrónicos de agronomía. Ante la ausencia de docentes de este idioma en la provincia de San Luis se han tomado diferentes decisiones para solventar estos requerimientos lingüísticos: en algunos casos, los estudiantes han tenido que viajar a Mendoza a recibir cursos intensivos donde los servicios de instituciones de otras provincias han sido contratados y también se ha optado por la contratación de un profesor nativo que dicta cursos de alemán de forma regular.

La UNRC ofrece profesorado, licenciaturas y tecnicaturas en inglés y francés. Su interés en los últimos años se ha concentrado en la enseñanza de ELSE, recibiendo estudiantes extranjeros y participando de múltiples convenios con universidades brasileñas principalmente. Gracias a que la UNRC es una institución más pequeña, se percibe una mayor articulación de la formación de idiomas y los programas e internacionalización vigentes. Se han buscado estrategias desde el departamento de lenguas para la enseñanza de LE de acuerdo a las necesidades y número de interesados. Estas decisiones pueden tener un efecto más inmediato y concreto para la intervención y solución de posibles dificultades.

Para terminar, es necesario mencionar la experiencia de la UNNOBA como institución joven, activamente interesada en los temas de la enseñanza de lenguas y la internacionalización en casa. Su enfoque principal consiste en la integración

de temas y perspectivas internacionales sin necesidad del desplazamiento geográfico de los participantes, de esta manera el proceso no se focaliza en una minoría que tiene la posibilidad de movilizarse sino en toda la comunidad educativa que ahora puede adquirir competencias internacionales e interculturales sin necesidad de salir del país.

Formación en ELSE

Una de las fortalezas encontradas tanto en el desarrollo de las actividades en el PIESCI como una vez que se obtuvieron los datos de las universidades es que existe un consorcio como el ELSE que agrupa a un importante número de universidades que ofrecen programas de español. Este consorcio además ofrece una excelente alternativa como el CELU, un certificado argentino de lengua y uso del español de validez internacional y reconocido oficialmente por los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores y culto de la República Argentina.

Las trece universidades que participaron en la encuesta están suscritas al consorcio y son instancias en las cuales los estudiantes extranjeros no hispanohablantes pueden optar por el CELU. Quedaría esperar cómo se vería afectada la demanda de esta certificación ante el lanzamiento, durante los días de realización de este informe, de la nueva prueba SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) y en la cual universidades latinoamericanas como la UBA han suscrito convenio con el Instituto Cervantes de España para servir como centros de presentación de esta nueva certificación. En cuanto al panorama acerca del tratamiento del ELSE en el marco de la internacionalización de las universidades argentinas, se pudo comprobar a través de los datos obtenidos en la encuesta que hay un buen contingente de universidades nacionales con el talento humano e infraestructura ideal para brindar formación idiomática en ELSE tanto a estudiantes de intercambio como a visitantes que deseen aprender el idioma. Existe una oferta variada de cursos a lo largo del año y en algunos casos con modalidades como semi-presenciales, a distancia y de aula virtual que flexibilizan el acceso a los participantes.

Muchos de los programas siguen como modelo curricular el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas lo que podría ser beneficioso para los

estudiantes extranjeros tanto al momento de inscribirse como para proseguir sus estudios de ELSE en otros países, ya que esto les permitiría la continuidad de su formación bajo un mismo diseño curricular.

Conclusiones y recomendaciones

Tras nuestra observación de la situación actual de los programas de formación de lenguas y ELSE de las universidades encuestadas, encontramos algunas similitudes de las instituciones y sus perspectivas en cuanto al funcionamiento de estos programas. Desde este punto de partida, podríamos clasificar y aludir algunas prácticas que nos parecen adecuadas y consideramos que otras instituciones deberían adoptar con el fin de mejorar la democratización y el acceso a programas internacionales. Encontramos universidades de gran extensión como la UNC, la Uncuyo, la UBA, la UNLP que gracias a su gran complejidad muestran diversidad de cursos de lenguas y carreras relacionadas a los idiomas. Si bien cuentan con una presencia importante de programas internacionales, pareciera que carecen de uniformidad en cuanto a la organización de los mismos, se evidencian diferentes caminos en una misma institución y esto dificulta la colaboración entre Facultades y con las oficinas de relaciones internacionales de las mismas. Por otra parte, instituciones como la UNSL y la UTN muestran la creación de nuevas estrategias para enfrentar la ausencia de programas de lenguas; la tercerización de servicios ha sido la estrategia adoptada para remediar esta necesidad de los estudiantes y docentes participantes de programas internacionales. Finalmente la UNRC y la Unnoba (instituciones de menor extensión) revelan la relevancia otorgada al tema de la internacionalización y la enseñanza de lenguas; las estrategias adoptadas por estas instituciones son más tangibles e inmediatas, un poco más organizadas en comparación con las el primer grupo mencionado. La UNRC crea cursos de acuerdo a las necesidades presentadas por los programas internacionales y la UNNOBA apuesta por la internacionalización en casa, promoviendo el acceso a contenidos internacionales sin la necesidad de movilizar a los participantes a otro país.

Para terminar y a modo de recomendación sería importante que el PIESCI use los datos obtenidos en la encuesta para actualizar la información de las universidades nacionales que ofrecen formación en ELSE con el fin de proveer al

interesado de los insumos necesarios al momento de seleccionar un curso en el lugar de su conveniencia. Se podría pensar en diseñar una página web que ofrezca información constantemente actualizada sobre los programas ELSE de las universidades, con versiones en inglés, francés y portugués y que también sirva de enlace con el consorcio ELSE y otras organizaciones afines.

Referencias Bibliográficas

De Wit, Hans (2007): “Estrategias de internacionalización de instituciones de educación superior de América Latina y Europa”, en: *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y la Unión Europea*, del proyecto Partnerships for Internationalisation of higher education PIHE Network Eu-LA. Alicante.

Gajo, Laurent (2003). “Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d’une politique linguistique à l’université”, en: *Synergies Europe* (pp. 97-109)

Hugues, Rebecca (2008): “Internationalisation de l’enseignement supérieur et politique linguistique : questions de qualité et d’équité”, en: *Politiques et gestion de l’enseignement supérieur 2008/1 (n°20)* (pp. 121-140)

Larrea, M., Astur, A y Martínez, L. (2015), “Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación (PIESCI)”, en Dandrea, F. (coord.). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur*. Tomo 1. (pp 17-20), Rio Cuarto Argentina, UniRío Editora.

La enseñanza de Idiomas Extranjeros en la UNL: Su evaluación tras una década de implementación de la propuesta vigente

GASTALDI, MARÍA DEL VALLE, GRIMALDI, ELSA IRENE Y MÓNACO, FABIAN

Centro de Idiomas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, República Argentina

Resumen

El modelo de enseñanza de idiomas extranjeros para las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral, implementado a partir de fines de los años noventa, se basa en cuatro ejes fundamentales: la adopción del enfoque comunicativo, el desarrollo de las cuatro macrodestrezas, la transversalización de contenidos y la autogestión. Este modelo constituye una novedosa propuesta en el contexto de la educación universitaria argentina, la cual mayoritariamente sólo ofrece cursos de lectocomprensión en idiomas A 15 años de su implementación, el mismo fue sometido a un proceso de análisis evaluativo. En este trabajo se presentan los actores involucrados, los sujetos y datos relevados, las dimensiones analizadas, los resultados obtenidos y las recomendaciones derivadas del análisis.

Palabras clave: idiomas extranjeros / evaluación / enseñanza de grado

1. Introducción

A mediados de los años '90, a raíz de diagnósticos efectuados en ocasión de la evaluación institucional de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se encaró una transformación curricular de los planes de estudio de las diferentes carreras de grado que se cursan en sus unidades académicas. Dado que en los diagnósticos previos se había detectado una insuficiente y en algunos casos, inexistente, formación en idiomas extranjeros, la reforma curricular también involucró la adopción de políticas lingüísticas con respecto a la oferta en Idioma Extranjero (IE) de la UNL. Entre estos diagnósticos previos, se tuvo en cuenta un relevamiento de la situación y necesidades en idiomas de la UNL (Acuña, 1996), el cual señaló entre otras observaciones, que sobre 33 carreras de grado que componían la oferta académica en ese año, sólo 17 incluían un idioma y que tanto las autoridades como los docentes consideraban insatisfactoria la situación de la enseñanza de IE en la UNL.

Como resultado, a partir del año 1997 la universidad adoptó un modelo de enseñanza de IE basado en el esquema curricular de la reforma general que establecía una división de los planes de estudios de las carreras de grado en dos ciclos: un Ciclo Inicial dedicado a la formación básica y general y un Ciclo Superior, orientado hacia las especificidades disciplinares. La Resolución del Consejo Superior N° 339/1997 aprobó los lineamientos generales de los procesos de enseñanza aprendizaje del IE en los ciclos iniciales de las carreras de grado de la universidad.

De ese modo, y a partir de ese año, se aprobó la implementación de un Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros con Fines Generales, cuyas características fueron las siguientes:

- Enfoque comunicativo, desarrollo de las cuatro macrodestrezas, con énfasis en audiocomprensión y habla.
- Transversalización de contenidos, metodología, bibliografía y evaluación en todas las carreras de grado, para asegurar el acceso de todos los estudiantes a la misma calidad educativa y facilitar la movilidad de estudiantes y docentes.
- Enseñanza impartida a través de clases presenciales, sesiones de consulta e instancias de autogestión a través del uso de TICs.

Según los documentos originales y los subsiguientes, este Ciclo Inicial debía ser completado por un Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros con Fines Específicos. Si bien el Ciclo Inicial se implementó rápidamente y se ha seguido aplicando sin interrupciones desde entonces, aunque con algunas modificaciones en el camino, el Ciclo Superior no ha corrido la misma suerte, por diversas razones.

2. Análisis Evaluativo del Ciclo Inicial de IE

En el año 2013, a 15 años de su inicio y en el marco de una política de internacionalización de la universidad, la UNL decidió someter el Ciclo Inicial de IE a un proceso de Análisis Evaluativo con el objeto de poder avanzar en propuestas de mejoramiento que implicacen reforzar los aspectos que demuestren consistencia y resultados positivos, y modificar aquéllos que demuestren debilidades. Este proceso de evaluación es fundamental para comprender el alcance de las propuestas desarrolladas durante los últimos años, su validez, sus fortalezas y sus debilidades para mejorar y fortalecer el rol de los

IE en el ámbito de la universidad, en vista al logro de los objetivos propuestos en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019⁴⁵ y el Proyecto de Internacionalización Plena de la UNL.

Por otro lado, todo diseño curricular y/o propuesta educativa requiere ser evaluada a partir de cierto período de tiempo, en gran medida, para corroborar si los objetivos propuestos y las expectativas de logro se han alcanzado luego de un lapso prudencial de desarrollo. Como todo proceso evaluativo, este trabajo de indagación también está atravesado por una serie de dimensiones (Steinman, 2008).

Para llevar adelante esa tarea, el Rector de la UNL designó una Comisión Central integrada por tres representantes del Centro de Idiomas - los autores de este trabajo -, una representante de la Secretaría Académica, y una representante de la Secretaría de Planeamiento. También se designó a una Asesora Externa, designación que recayó en la Prof. Mg. María Inés Valsecchi, de la Universidad Nacional de Río IV. El Observatorio Social de la UNL tuvo a su cargo el diseño de los instrumentos a aplicar y de su procesamiento estadístico.

2.1. Dimensiones Evaluadas

La Comisión Central determinó las dimensiones a ser evaluadas, a saber:

Dimensión Normativa. Destinada a analizar resoluciones de Rectorado y Consejo Superior y disposiciones de Consejos Directivos de facultades dictadas para la implementación del modelo de enseñanza de IE en todas las facultades de la UNL, su modificación y/o eventual derogación.

El análisis comprendió la sistematización y análisis de:

- Programas genéricos: a presentar por idioma en cada Unidad Académica.
- Descriptores de niveles a alcanzar, según los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL)*.⁴⁶
- Evaluación y promoción. Se analizaran distintas opciones de evaluación y promoción implementadas a través del tiempo.

⁴⁵ http://www.unl.edu.ar/categories/view/pdi_2010_2019#.V6eaNtR95kg

⁴⁶ 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- *Acreditación y homologación.* Se analizaron los objetivos, contenidos, y turnos de implementación de los exámenes de acreditación (alumnos libres) y modalidad de confección de los mismos. Asimismo, se analizaron las resoluciones que tuvieron que ver con las homologaciones que se fueron ampliando a través del tiempo.

También desde la dimensión normativa fue la de gestión del Ciclo Inicial y su variación a través del tiempo. Primero a través del Área de Idiomas Extranjeros, dependiente de la Secretaría Académica, la que en 2004 fue transformada en el actual Centro de Idiomas, que en lo que respecta al Ciclo Inicial interactúa con un Consejo Asesor de Representantes de las Unidades Académicas (UAs).

Dimensión Curricular. Destinada a analizar la pertinencia de objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, y evaluación de la propuesta.

En la Dimensión Curricular, se analizó la forma de incorporación de IE en los diferentes planes de estudios de las carreras de grado. Aquí es importante hacer notar que esta reforma curricular se fue implementando en forma paulatina, a medida que las Facultades iban modificando sus planes de estudios, lo cual no se hizo de manera simultánea. Si bien a partir de esta reforma, y a diferencia de lo ocurrido anteriormente, todas las UAs incorporaron IE en sus planes de estudios, muy pocas lo hicieron como asignatura, la mayoría incorporó IE como requisito, entre otras razones porque una de las críticas hechas en los diagnósticos previos había sido la de que las carreras eran excesivamente prolongadas, y era necesario acortarlas por lo cual se debía suprimir asignaturas y no agregar. Otro aspecto que también las UAs decidieron de forma autónoma fue el momento a partir del cual se podía cursar el Ciclo Inicial de IE.

Dimensión Docentes. Destinada a analizar sus percepciones acerca del proceso en cuanto a expectativas de logro alcanzadas, resultados obtenidos, pertinencia de la enseñanza de IE en la formación general de los estudiantes, número de horas asignadas, y evaluaciones.

A los docentes de IE de las diferentes UAs se les administró un cuestionario online, a fin de recabar información respecto a la flexibilidad de cursado y de promoción, carga horaria, contenidos, metodología de trabajo, destrezas trabajadas, evaluación, bibliografía adoptada, materiales didácticos complementarios, uso de

TICs y apreciación sobre el progreso en los aprendizajes de los alumnos. También se consideró oportuno indagarlos acerca del rol de los representantes de IE de las distintas UAs ante el Centro de Idiomas.

Dimensión Estudiantes. Destinada a analizar las percepciones de los sujetos de aprendizaje en cuanto a eficacia del proceso, modalidad de dictado, número de horas asignadas, y evaluaciones.

Se administraron dos cuestionarios a los alumnos que estaban completando el Ciclo Inicial en el segundo cuatrimestre de 2013.

El Cuestionario N° 1 fue una adaptación del Cuadro de Autoevaluación del MCERL y tuvo como finalidad establecer la capacidad lingüística de los alumnos que estaban finalizando el Ciclo Inicial. Cada alumno debió indicar lo máximo que era capaz de hacer en cada macrodestreza (comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral, expresión escrita), a través de los enunciados “Puedo, soy capaz de...” Los alumnos tuvieron cuatro posibilidades para autoevaluar cada destreza y debió elegir sólo una, es decir aquélla que describe lo máximo que puede hacer a través de los descriptores A1, A2, B1 y B2.⁴⁷

El Cuestionario N° 2 indagó a los estudiantes sobre aspectos relativos a las características de la enseñanza y el aprendizaje del idioma cursado. Asimismo, debieron responder acerca de la frecuencia de asistencia a clases y/o clases de consulta, así como acerca de su interés por proseguir estudios de IE más allá del Ciclo Inicial.

Dimensión Infraestructura y Equipamiento. Destinada a analizar las ventajas o desventajas que ofrece las instalaciones de la UNL para este modelo de aprendizaje en lo relativo a disponibilidad de aulas, condiciones de las aulas, y disponibilidad y calidad de recursos tecnológicos. Esta dimensión fue incluida en el cuestionario online para docentes.

2.2. Sujetos y Datos Relevados

Fueron relevados 755 estudiantes y 37 docentes pertenecientes a las 8 Facultades que han adoptado el modelo de enseñanza planteado para el Ciclo Inicial de IE, ya

⁴⁷ Existe un tercer descriptor, C, que indica el nivel de Usuario Competente y que se subdivide en C1, nivel operativo eficaz y C2 que indica nivel Maestría. Este nivel no se incluyó en la autoevaluación dado que no es el nivel que se pretende alcanzar durante el Ciclo Inicial de IE (Res. N° 175/99 y N° 528/10).

que hay dos Facultades que no lo hacen, en uso de su autonomía. Sin embargo, la asesora externa realizó entrevistas a Secretarios Académicos de las 10 Facultades y más la Secretaria Académica del Instituto de Música, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Estas entrevistas tuvieron por objeto obtener información sobre su percepción y la de su Facultad acerca de la valoración general sobre el Ciclo Inicial de IE, su normativa, la planta docente, la relación docente-alumnos, inquietudes de alumnos, egresados, centros de estudiantes, y función de los representantes.

Finalmente, se relevaron datos sobre alumnos en las Oficinas de Alumnado de las UAs para conocer número de inscriptos, número de alumnos que aprueban exámenes parciales, exámenes finales, número de alumnos que promociona, número de alumnos que homologan.

3. Resultados

El procesamiento efectuado por el Observatorio Social de la UNL en conjunción con la asesora externa de las respuestas a los distintos instrumentos administrados, arrojó los resultados que sucintamente se listan a continuación:

- La mayoría de los alumnos encuestados alcanza o supera las expectativas de logro incluidas en la normativa (Res. Cs N° 175/99, 528/10 y 82/14), vale decir que se autodefinen como usuarios básicos plataforma/independientes de los IE cursados en el Ciclo Inicial, con matices según habilidad e idioma.
- La mayoría de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo en que la metodología de trabajo empleada facilitó su aprendizaje y la práctica de la comprensión, de la expresión oral y de la expresión escrita. Sin embargo, manifestaron estar parcialmente de acuerdo con la práctica de la comprensión auditiva, por lo que se podría interpretar que éste sería uno de los aspectos de la enseñanza a reforzar y cuyas causas habría que indagar dado que podría obedecer a múltiples factores (propuesta didáctica, infraestructura, recursos tecnológicos, entre otros).
- Si bien los estudiantes de inglés se manifiestan satisfechos con la propuesta, metodología, actividades áulicas y progresos logrados, los estudiantes de Francés y Portugués manifiesta un mayor nivel de satisfacción.

- Si bien la mayoría de los estudiantes manifestó asistir a clases regularmente, un porcentaje similar expresó no asistir a las clases de consulta.
- Con respecto al interés en realizar cursos avanzados curriculares o extracurriculares de IE los comportamientos son dispares según el idioma cursado, en el siguiente orden decreciente: Portugués, Francés, Inglés.
- La mayoría de los estudiantes manifestó interés en realizar intercambios o pasantías en el exterior y aunque el 54% señaló al idioma inglés como el idioma que brinda más posibilidades en este sentido, un porcentaje (15%) se manifestaron a favor de la combinación de varios idiomas como facilitadora de programas de intercambio y las combinaciones preferidas fueron: Inglés y Portugués; Italiano y Portugués, Francés e Inglés.
- La gran mayoría de los docentes tuvo una valoración positiva en cuanto a los objetivos de la propuesta, los contenidos desarrollados y la metodología de trabajo.
- La mayoría de los docentes prioriza la práctica de la comprensión auditiva y de la expresión oral en la clase presencial. También manifiestan estar satisfechos con el trabajo autónomo de los alumnos sobre todo en la comprensión lectora.
- La valoración de los docentes sobre el progreso de los alumnos en las distintas macrodestrezas es muy positiva.
- Con respecto a la carga horaria de clases presenciales, sólo un tercio de los docentes la considera adecuada mientras que un 70% de los estudiantes la consideró adecuada.
- La mayoría de los docentes y de los alumnos consideró pertinente el conocimiento de IE, tanto para los tramos restantes de la carrera como para el futuro desarrollo profesional de los alumnos.
- Con respecto a la situación de revista de los docentes, el relevamiento arrojó que prevalecen los cargos contratados, la categoría de Jefe de Trabajos Prácticos y las dedicaciones simples.
- En general, la infraestructura de la UNL en lo que respecta a aulas para la enseñanza de IE satisface las necesidades mínimas para el dictado regular de las clases pero no ofrece equipamiento tecnológico suficiente.

4. Recomendaciones

En base a los análisis precedentes, la Comisión Central considera que el Ciclo Inicial de IE en la UNL ha demostrado ser una experiencia exitosa en cuanto al cumplimiento de los objetivos referidos a transversalización de contenidos, adopción del enfoque comunicativo, énfasis en el desarrollo de la oralidad, y facilitamiento de la movilidad de estudiantes. Asimismo, ha resultado exitoso en cuanto al cumplimiento de las expectativas de logro expresadas en la normativa. Sin embargo, se esta misma Comisión Central hace una serie de recomendaciones con relación a cada una de las dimensiones analizadas que se resumen a continuación:

Dimensión normativa

- Diseñar e implementar un mecanismo de seguimiento y evaluación de la aplicación de la normativa en todas las Unidades Académicas, en función de las recientes y futuras modificaciones de la misma.

Dimensión curricular

- Mantener y profundizar el enfoque comunicativo.
- Incrementar horas presenciales, profundizar la práctica de la comprensión auditiva y de la oralidad, y optimizar el trabajo de autogestión en plataforma virtual.
- Revisar el régimen de enseñanza.
- Concretar la postergada implementación del Ciclo Superior, orientado hacia las especificidades y al discurso académico. Este Ciclo podría tener el carácter de asignatura electiva u optativa.

Dimensiones alumnos/docentes

- Revisar la situación de revista, aumentar dedicaciones y sustanciar concursos para posibilitar la formación de equipos de cátedra.
- Optimizar la relación número de alumnos/número de docentes.

5. Conclusiones

El modelo de enseñanza de IE de la UNL no sólo es una propuesta novedosa en el contexto de la educación superior en nuestro país sino que, además, considerando que el proceso de aprender un idioma extranjero en Argentina es costoso, es inclusivo

y democrático ya que procura la misma calidad educativa a todos sus estudiantes en forma gratuita, en un todo de acuerdo con los principios reformistas que inspiraron su creación hace ya casi un siglo.

Bibliografía

Acuña, Leonor. (1996): “Relevamiento de la situación actual y de las necesidades en idiomas de la Universidad Nacional del Litoral”. Informe interno UNL.

Steinman, Jorge. (2008): “Más Didáctica (en la educación superior)”. San Martín, UNSAM editorial.

El Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros: segunda etapa del modelo de enseñanza implementado en la Universidad Nacional del Litoral

GASTALDI, MARÍA DEL VALLE, GRIMALDI, ELSA IRENE Y MÓNACO, FABIÁN

Centro de Idiomas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, República Argentina

Resumen

Como se explica en el trabajo anterior de este volumen, a partir del año 1997 la Universidad Nacional del Litoral (UNL) adoptó un modelo de enseñanza de idiomas extranjeros organizado según el esquema curricular de la reforma general implementada por aquellos años, la cual establecía una división de los planes de estudios de las carreras de grado en dos ciclos: un Ciclo Inicial dedicado a la formación básica y general y un Ciclo Superior, orientado hacia las especificidades disciplinares. Si bien la universidad rápidamente implementó el Ciclo Inicial de Idiomas extranjeros, el Ciclo Superior no corrió la misma suerte y ha sido objeto de sucesivas postergaciones hasta hoy. En este trabajo se describen los antecedentes, fundamentos, objetivos, enfoque teórico y aspectos metodológicos de este Ciclo Superior, sin el cual, a nuestro entender, el modelo de enseñanza de idiomas extranjeros de la UNL quedaría incompleto.

Palabras clave: idiomas extranjeros / géneros discursivos / fines académicos

1. Antecedentes

La reforma curricular de la enseñanza de idiomas extranjeros (IE) en nuestra universidad, llevada a cabo a partir del año 1996, se plasmó en diversos documentos que fueron surgiendo en la medida en que se implementaban los nuevos lineamientos de los diagnósticos previos. En ellos, desde el principio, se previó la implementación de dos ciclos de enseñanza de IE, cada uno correspondiente a los ciclos en los que se organizó la enseñanza de grado. En el Documento Base para la Actualización Curricular de los Idiomas Extranjeros en

la Universidad Nacional del Litoral – Ciclo Inicial, aprobado por Res. CS N° 339/97, se prevé la articulación de un Ciclo Inicial, fuertemente orientado a la formación básica y general, con un Ciclo Superior dedicado eminentemente a la enseñanza de los idiomas con fines académicos/específicos. Tales lineamientos fueron incorporados al Proyecto FOMECA N° 812 “*Aplicación de la tecnología multimedial para el mejoramiento de la enseñanza de los idiomas extranjeros en la UNL*” y en muchos de los documentos posteriores que se vieron plasmados en sendas resoluciones. Sin embargo, por diversas razones, aunque el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero para las carreras de grado está vigente desde hace casi 20 años, el Ciclo Superior nunca se concretó.

Dado que en la actualidad la UNL atraviesa un proceso de internacionalización que tiende a consolidarse y a afianzarse de cara al futuro y que en este proceso los idiomas juegan un rol fundamental, la universidad consideró de vital importancia revisar la organización curricular, los objetivos propuestos y los resultados alcanzados por el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero, como se explica a continuación.

En el marco de los proyectos y acciones (PyA) previstos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 “Hacia la universidad del centenario”, el Centro de Idiomas presentó el proyecto denominado “Institucionalización de las lenguas extranjeras (LE) en la Universidad Nacional del Litoral”, cuyo propósito general es “consolidar y ampliar el estatus institucional de las lenguas extranjeras en un contexto de multiliteracidad académico-profesional en el marco del Proyecto de Internacionalización de la UNL”. Entre sus objetivos específicos, el PyA planteó conocer el estado de situación de las LE en la UNL y favorecer el debate en la comunidad universitaria en torno al fortalecimiento de las mismas. Para ello, se llevó a cabo un análisis evaluativo que ha sido descrito en el trabajo anterior de este volumen, entre cuyas sugerencias se incluye la siguiente:

A los fines de complementar el Ciclo Inicial, se sugiere llevar a cabo la implementación del Ciclo Superior de Idioma Extranjero con el fin de profundizar los discursos disciplinares con énfasis en la lectura y escritura del lenguaje académico, en el marco planteado por el art. 19 de la Res. 43/2005. Dicho artículo contempla que los ciclos podrán estar integrados con asignaturas de formación general y

disciplinar de carácter optativo y/o electivo. La propuesta de la implementación del Ciclo Superior bajo la modalidad de espacio curricular optativo y/o electivo fue sugerida por la mayoría de los Secretarios Académicos entrevistados en el marco de este relevamiento, quienes destacaron la necesidad de los alumnos de profundizar los aspectos específicos del idioma en su área disciplinar (Análisis Evaluativo del Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros en las carreras de grado de la UNL, 2013-2014, pág. 89).

2. Enfoque Teórico

La didáctica de los IE adquiere una nueva dimensión al ser enfocada desde la teoría de los géneros discursivos, ya que “a perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático)” (Alexopoulou, 2011). Aunque la noción de género ha sido estudiada desde la antigüedad, es Bakhtin en su famoso ensayo “El Problema de los Géneros Discursivos” quien extiende el campo de la teoría para que incluya no solamente a los géneros literarios sino a todo el espectro de la actividad verbal “todos los actos de comunicación, aún los gestuales, pueden ser modelados en términos genéricos, en tanto son parcialmente dependientes de códigos y convenciones (Duff, 2000:16).

Numerosos autores reconocen tres áreas principales de investigación y aplicación en la moderna teoría de géneros discursivos: 1) Nueva Retórica; 2) Lingüística Sistémico Funcional y 3) Inglés con Propósitos Específicos. El enfoque teórico adoptado para el diseño de este ciclo precisamente se encuadra en esta tercera área y es el que ha sido descrito fundamentalmente por John Swales, en dos de sus más importantes contribuciones - una sobre las particularidades lingüístico-retóricas de los géneros académicos (Swales, 1990) y la otra, su detallada descripción etnográfica de los contextos en los cuales algunos de estos géneros son creados (Swales, 1998). Swales define al género como un tipo de evento comunicativo con propósitos específicos que son reconocidos y validados por los miembros de cada comunidad disciplinar profesional o académica en la que se producen y hacia la cual se dirigen. Estos propósitos

comunicativos se expresan a través de la estructura esquemática del discurso e influyen y determinan la selección del *contenido* y del *estilo* (Swales, 1990: 58).

Este enfoque que describe y explica el funcionamiento discursivo de las disciplinas sostiene un marco pedagógico que enfatiza la interrelación entre textos y contextos y su propósito principal es el de lograr que los alumnos comprendan, controlen y usen las convenciones discursivas de sus disciplinas. Asimismo, pone el acento en el propósito a lograr mediante la utilización de un género dado y otorga importancia a los aspectos contextuales del discurso. Desde esta perspectiva, la enseñanza es pedagógicamente visible: la instrucción busca ofrecer a las estudiantes una comprensión explícita, mediante la reflexión metalingüística, de cómo se estructuran los textos y por qué se escriben de determinada manera.

Algunos de los géneros discursivos que han sido identificados y explorados en esta tradición nunca ocurren de manera aislada en el mundo real. La idea de “sets” o sistemas de géneros discursivos (Devitt, 2004; Bazerman, 1994) es una manera eficiente de entender los contextos sociales y cómo los géneros se agrupan y forman prácticas sociales rutinarias, p.ej. las red de géneros que contribuyen a presentar una solicitud de empleo exitosa (aviso clasificado, formulario de presentación, envío de CV, entrevista oral) (Paltridge, 2001).

Por otro lado, el diseño del Ciclo Superior también toma en cuenta los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL: 2002, 120)*⁴⁸ en cuanto al desarrollo de las competencias pragmáticas (competencia discursiva, competencia funcional y competencia organizativa) de los estudiantes.

⁴⁸ 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

3. Diseño de la propuesta

3.1. Objetivos

- Complementar la formación en Idioma Extranjero con Fines Generales lograda en el Ciclo Inicial con una formación en Idioma Extranjero con Fines Académicos/Específicos orientada hacia el discurso disciplinar.
- Elevar los niveles de desarrollo de las competencias y destrezas logrados en el Ciclo Inicial.
- Introducir a los estudiantes en el conocimiento, análisis y producción de los géneros más relevantes usados por su comunidad de discurso, de modo secuencial.
- Fomentar el desarrollo de la competencia discursiva entendida como la capacidad de estructurar y controlar el discurso disciplinar en función de los géneros a abordar y las destrezas de estudio y heurísticas aplicadas al discurso disciplinar.⁴⁹
- Incentivar el análisis y la comprensión de los usos retóricos del lenguaje disciplinar.

3.2. Estructura curricular

Teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos humanos, espacios físicos y modalidades particulares de cada unidad académica en la que se implemente el Ciclo Superior, la estructura curricular debería organizarse de manera cuatrimestral garantizando el dictado presencial de 60hs. reloj.

Para poder cursar o rendir el Ciclo Superior se deberá tener aprobado/acreditado el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero. El Ciclo Superior se propone como de carácter optativo, aunque cada Unidad Académica puede establecer su obligatoriedad si lo considera necesario en función de sus posibilidades y perfil académico.

49 Capítulo 5 del MCER, págs. 105-106 y 120.

3.3. Aspectos metodológicos

Mientras que durante la realización del Ciclo Inicial se enfatizó el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión e interacción oral, en el Ciclo Superior se enfatizará el desarrollo de la producción escrita.

Los géneros discursivos serán presentados secuencialmente tratando de reproducir la aparición real de cada uno de ellos en las carreras académico/profesionales de los estudiantes. En cada caso se analizarán sus propósitos comunicativos, estrategias retóricas y exponentes lingüísticos con el fin de lograr que los alumnos comprendan cómo se estructuran los textos para lograr sus fines y para que luego puedan producirlos en forma colaborativa primero, con asistencia del docente después y finalmente en forma independiente. Se adopta el modelo pedagógico de enseñanza de los géneros académicos descrito por Swales y Feak (2000).

3.4. Niveles de logro a alcanzar en el Ciclo Superior de IE

El *MCER* ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras y ha desarrollado escalas descriptivas de niveles lingüísticos agrupadas según el esquema que se transcribe a continuación. Mediante Resolución C.S. N° 82/14 (modificación de resoluciones anteriores) se establecieron los niveles alcanzables en el Ciclo Inicial para cada una de las macrodestrezas comunicativas:

Tabla 1. Niveles de referencia en Idioma Extranjero (I y II) para el Ciclo Inicial

4. Ciclo Inicial	Niveles de Referencia
Compresión auditiva	A2.2
Comprensión de lectura	B1
Interacción y expresión oral	A2.2
Expresión escrita	A2.2

El nivel que se alcanza al finalizar el cursado del Ciclo Inicial es el de Usuario Básico, nivel A2 (Plataforma) en las macrodestrezas de comprensión auditiva y producción oral y escrita, mientras que para la destreza receptora comprensión de lectura, el nivel que corresponde es el de Usuario Independiente, Nivel B1 (Umbral).

Se propone elevar los niveles alcanzables en el Ciclo Inicial, según el siguiente detalle:

Tabla 2. Niveles de referencia en el Ciclo Superior

4. Ciclo Superior	Niveles de Referencia
Compresión auditiva	A2.2/B.1
Comprensión de lectura	B1.2/B2
Interacción y expresión oral	A2.2/B1
Expresión escrita	B1.1/B1.2

3.5. Contenidos mínimos del Ciclo Superior de IE

Se trabajará con los géneros discursivos relevantes en la preparación, asistencia y participación en un congreso internacional de la especialidad. A continuación, y sólo a manera de ejemplo se listan algunos de los géneros que conforman el sistema de géneros que se estructuran alrededor de una presentación a un congreso internacional y las competencias que se pretende desarrollar a través de su análisis y producción.

Géneros discursivos: sitio web de un congreso internacional de las distintas especialidades, formularios varios (por ejemplo: formulario de inscripción al congreso, formulario de solicitud de cartas de invitación, etc.), instrucciones para autores para el envío de resúmenes. El resumen o abstract. Similitudes y diferencias con el abstract de un artículo científico. Breve biografía, tarjeta

personal. Resúmenes breves, resúmenes extendidos, presentaciones orales, posters, trabajos completos para Actas. Estructura retórica y exponentes léxico-gramaticales y discursivos propios de cada género.

Competencias comunicativas: leer y comprender la información más importante de sitios web de congresos internacionales, comprender y completar formularios, leer y comprender instrucciones para autores, leer y comprender resúmenes, redactar resúmenes, leer y comprendes biografías breves y redactarlas, crear posters, escribir una tarjeta personal, intercambio oral de información relevante relacionada a los congresos y de información personal. Presentación oral leída. Presentación oral con apoyo de TICs.

3.6. Áreas disciplinares

Las prácticas de construcción del conocimiento presentan características diferentes según las comunidades disciplinares que las ejercen. Tradicionalmente estas diferencias se han traducido en una distinción entre disciplinas “duras” (Ciencias Naturales y Exactas) y disciplinas “blandas” (Humanidades y Ciencias Sociales, esquema que provee una base útil para identificar dimensiones de variabilidad entre estos campos (Hyland, 2000). Tales diferencias están ligadas a las actividades, estilos cognitivos y sustentos epistemológicos de comunidades específicas y se manifiestan a través de distinciones lexicales, gramaticales y semánticas; variedad en la organización del discurso, en las convenciones de referencia bibliográfica, en el uso de la intertextualidad, etc.

Dada la diversidad de carreras ofrecidas en la UNL y las dificultades para la asignación de recursos, se propone que la implementación del Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros se efectivice en la modalidad cuatrimestral y con dos grandes orientaciones:

- a)- orientación hacia las Humanidades y las Ciencias Sociales.
- b)- orientación hacia las Ciencias Naturales y Exactas.

No obstante la propuesta, cabe aclarar que algunos autores como Swales & Feak (2009) señalan las ventajas que ofrecen las aulas heterogéneas, es decir, compuestas por alumnos provenientes de distintas áreas del saber, ya que de esta forma los estudiantes no sólo tienen la oportunidad de comparar sus experiencias

y expectativas con otros estudiantes de carreras totalmente diferentes, sino que de este modo priorizan lo que tienen en común: la preocupación por el lenguaje, por el discurso y la retórica. Al respecto, se podría tomar en cuenta la experiencia desarrollada por el Curso de Iniciación a la Investigación Científica que se imparte en la UNL para todos los cientibecarios de la universidad.

Bibliografía

Alexopoulou, A. (2011): "El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva". En Santiago Guervós et al. (eds.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE. Imprenta Kadmos: Salamanca, 2011. 97-110.

Bazerman, C. (1994): "System of Genres and the Inactment of Social Intentions". En Freedman y Medway (eds.) *Genres and the New Rhetoric*, London: Longman.

Devitt, A. (2004): "Writing Genres". Carbondale: Southern Illionois University Press.

Duff, D. (2000): "Modern Genre Theory". Essex: Pearson Education Ltd.

Hyland, K. (2000): "Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing". London: Longman.

Paltridge, B. (2001): "Genre and the Language Learning Classroom". Ann Arbor: University of Michigan Press.

Swales, J. M. (1990): "Genre Analysis. English in Academic and Research Settings". Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (1998): "Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building". Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Swales, J. M. & Feak, C. (2000): "English in Today's Research World". Ann Arbor: The University of Michigan Press

Swales, J. M. & Feak, C. (2009): "Abstracts and the Writing of Abstracts". Ann Arbor: The University of Michigan Press

La Cátedra de Inglés Técnico en la Facultad de Ciencias Económicas: Fundamentos teóricos

LUCIANI, MARÍA DE LAS MERCEDES

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Republica Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los fundamentos teórico-epistemológicos que sustentan el diseño del Programa de la asignatura “Inglés Técnico”, correspondiente al Ciclo de formación especializada de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). En línea con los objetivos de internacionalización planteados en el PDI de la UNL, esta asignatura contribuye a la formación de los estudiantes con respecto al perfil de egresados que la FCE tiene como objetivo formar. El diseño del Programa de la asignatura “Inglés Técnico” se fundamenta en dos principios fundamentales: el enfoque funcional-cognitivo de la lengua y los fundamentos epistemológicos sobre la evaluación que la caracterizan como un elemento modulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: programa de cátedra / enfoque cognitivo-funcional / evaluación

A modo de introducción

Breve referencia al contexto académico

La Facultad de ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral brinda hoy a sus alumnos tres carreras de grado, Contador Público Nacional, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía. La estructura de los tres planes de estudio está basada en dos ciclos, a saber:

“Ciclo de Formación Básica Común”, de dos años iniciales con materias comunes a las tres carreras y “Ciclo de Formación Especializada”, diferenciado para cada una de las carreras con una duración de tres años. Ambos ciclos cuentan con asignaturas obligatorias, optativas y electivas (estas últimas solo corresponden a la carrera de Economía). La asignatura objeto de este artículo se encuentra incluida, como asignatura obligatoria para las tres carreras, en el Ciclo de Formación Especializada.

“Inglés Técnico” es una asignatura cuatrimestral y promocional, con una carga horaria de 70 hs. distribuidas en 15 semanas y dos períodos de dictado presenciales, 1º y 2º cuatrimestre del año calendario. Esta asignatura es correlativa con el Ciclo Inicial de Inglés transversal y obligatorio en varias Unidades Académicas de la UNL. El mismo consta de dos asignaturas, Idioma Extranjero 1 y 2, que pertenecen al Ciclo de Formación Básica Común.

A pesar de la carga horaria reducida de “Inglés Técnico”, la misma constituye un aporte sustantivo para la formación de los estudiantes de acuerdo al perfil explicitado en los correspondientes Planes de Estudio de las tres carreras de grado, pues contribuye a reforzar la formación que aportan las disciplinas de apoyo, a fin de desarrollar competencias comunicativas y multiculturales que permitan a los futuros profesionales desempeñarse eficientemente en el mundo del trabajo y de la ciencia, específicamente en el campo de los negocios y de las ciencias económicas.

Propuesta curricular

Desafíos y expectativas de logros

Sin duda vivimos en una sociedad en que la información, el cambio social acelerado, la globalización, el impacto tecnológico y la enorme producción de conocimiento demandan una mejora de la calidad educativa para que nuestros egresados y futuros profesionales sean capaces de actuar creativamente en la sociedad. En este contexto el lenguaje posee un rol crucial. El desarrollo del mismo está estrechamente relacionado con el desarrollo de la cognición y permite a los seres humanos conceptualizar y categorizar el mundo experiencial; conceptualizar los eventos complejos que constituyen la experiencia humana desde diferentes perspectivas y crear abstracciones con las cuales se maneja cualquier fenómeno experiencial (Tomasello, 1999). Por lo tanto, la adquisición y desarrollo de una lengua, y extendemos aquí estos conceptos a una lengua extranjera, les permiten a los seres humanos conceptualizar y representar eventos de modos mucho más complejos que lo que harían en ausencia del lenguaje. Es así que esta capacidad de representación de la realidad constituye un elemento crucial para la complejidad y flexibilidad de la cognición humana.

La necesidad de revisión de la oferta educativa que dio como resultado el Programa de cátedra vigente y aprobado por el Consejo Directivo de la FCE, no solo se basa en proponer un desarrollo de las competencias comunicativas en la lengua sino también en el desarrollo de una conciencia y conocimiento multicultural. Este enfoque ayuda en la construcción de una competencia comunicativa para la cual todo el conocimiento y la experiencia de las lenguas contribuye a la interacción en diferentes situaciones de manera que la persona pueda usarlas para una comunicación efectiva con distintos interlocutores. El desarrollo de la interculturalidad hace que el conocimiento de la lengua materna y la lengua meta interactúen y contribuyan a formar una conciencia intercultural.

Un desafío aún más específico en línea con el perfil de los egresados de la FCE es lograr el desarrollo de competencias académicas y profesionales que les permitan actuar eficientemente en el mundo del trabajo. El objetivo fundamental es, entonces, servir de aporte a una mejora en la calidad educativa para formar profesionales que puedan actuar en contextos científico-académicos y profesionales exitosamente, particularmente en el campo de las ciencias económicas.

Enfoque Teórico Adoptado

Es necesario transparentar cuál es el sustento teórico que fundamenta esta asignatura y, por supuesto, también el planteo curricular que se propone, pues son las teorías sobre el lenguaje las que guían la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de una lengua dada; en este caso el inglés como lengua extranjera.

Adoptamos los principios de la *Lingüística Cognitiva* que, como escuela de pensamiento, surgió en los 1970s, fundamentalmente como reacción a los enfoques lingüísticos formales que eran dominantes en la época (Fillmore, 1975; Lakoff & Thompson, 1975). Así, se la considera enmarcada en el amplio marco de las teorías funcionalistas del lenguaje. La Lingüística Cognitiva ofrece una visión del lenguaje basada en la experiencia del mundo y del modo en que percibimos y conceptualizamos esa experiencia. Se caracteriza, además, por el lugar privilegiado que tiene la construcción de significado en todas las vertientes teóricas que se enmarcan en esta escuela de pensamiento. Investiga cómo los diferentes aspectos del conocimiento lingüístico surgen de un conjunto de habilidades cognitivas comunes de las que se nutren, más que asumir que son

producidas por módulos mentales independientes, idea que se rechaza, pues impide encontrar sustento para generalizaciones aplicables a los diferentes aspectos del lenguaje o encontrar sus interrelaciones.

El enfoque que propicia la Lingüística Cognitiva sostiene una visión integral del lenguaje que incluye todos los aspectos del mismo – fonología, morfología, sintaxis y, por supuesto, semántica. Sin duda esta opción es necesariamente más compleja, pero proporciona explicaciones imposibles de obtener de otro modo, pues podemos analizar no sólo un área del lenguaje, sino su interacción con las otras. Por ejemplo, el rol de la gramática en la construcción del significado, ya que todas las áreas del lenguaje están fuertemente interrelacionadas.

Los enfoques gramaticales cognitivos hacen propios los hallazgos de la semántica cognitiva y construyen modelos de conocimiento lingüístico (gramática) que son totalmente compatibles con dichos hallazgos. Adhieren a dos principios fundamentales: LA TESIS SIMBÓLICA Y LA TESIS BASADA EN EL USO

La *tesis simbólica* sostiene que la unidad fundamental de la gramática es el par forma-significado (llamada *unidad simbólica* en la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1991) y *construcción* en las gramáticas de construcciones, Goldberg, 1995). Debido a que la unidad lingüística o simbólica constituye la unidad básica de análisis, el significado adquiere estatus central. Así, el estudio gramatical abarca todo el rango de unidades que componen el lenguaje, desde el léxico a la gramática, por lo que se propone un continuo léxico-gramática indivisible.

La *tesis basada en el uso* nos lleva a otra vertiente para el enfoque adoptado en esta planificación. Nos referimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCE). Este favorece un enfoque orientado hacia la acción, es decir, el uso del lenguaje abarca las acciones realizadas por las personas, consideradas agentes sociales que desarrollan un rango de competencias comunicativas. En cada acto comunicativo en diversos contextos, los hablantes ponen en uso dichas competencias para producir y recibir textos relacionados con temas en dominios específicos. Para ello, activan las estrategias que consideran apropiadas para llevar a cabo las tareas cotidianas de su vida social y cultural. En esta asignatura, el dominio específico de práctica es el de las ciencias económicas en general, es decir, aquellos campos relacionados con las carreras en la que está inserta: contabilidad, administración y economía.

Consideraciones sobre la organización de la asignatura

La asignatura Inglés Técnico tiene como un objetivo fundamental ofrecer un entorno propicio para el desarrollo de competencias en el lenguaje en uso en inglés como lengua extranjera como parte de su formación profesional o académica para que desarrolle sus actividades en un contexto internacional en el que la comunicación constituye un elemento clave para la concreción de las mismas.

Sobre los objetivos

Los objetivos que se detallan guían la selección de contenidos, competencias y la evaluación para la acreditación de la asignatura. Así, se propone una mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes para:

- a. permitir el acceso a nuevos conocimientos mediante el uso de la lengua meta.
- b. desarrollar competencia intercultural mediante el acercamiento a otras culturas y modos de pensamiento.
- c. mejorar la competencia socio-comunicacional para facilitar su inserción en el mundo profesional.
- d. ser capaces de interactuar, con las limitaciones de sus niveles de logro, en ámbitos académicos, científicos y profesionales.
- e. desarrollar la práctica de la lectura y comunicación oral y escrita mediante el conocimiento de los géneros disciplinares propios de las ciencias económicas.

Sobre las competencias

Para llevar a cabo las tareas y actividades que se requieren en toda situación comunicativa en la que participan los usuarios de una lengua y, en este caso los estudiantes, utilizan un número de competencias desarrolladas en el curso de su experiencia social, cultural y educativa. Como competencias generales, podemos mencionar *conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia*

intercultural, “el saber hacer” de la vida cotidiana, la competencia existencial (caracterizada por actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y personalidad). También debemos considerar *la habilidad para aprender y estudiar.*

Para la efectiva realización de las intenciones comunicativas, los usuarios y los estudiantes de una lengua recurren a todas las competencias generales que hemos mencionado junto a las *competencias comunicativas*, que tienen una mayor especificidad con respecto a la lengua: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas, competencias pragmáticas.

Las *competencias lingüísticas* pueden definirse como el conocimiento de y la capacidad de usar los recursos de una lengua. Es posible considerar sus subdivisiones: *competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica, competencia ortográfica.* El hecho de que podamos considerar los componentes de las competencias lingüísticas no da lugar a considerarlas aisladamente, ni para la enseñanza y el aprendizaje, y menos aún para la evaluación. Como se sostienen en el enfoque teórico presentado, todos los componentes interactúan por lo que es necesario recurrir a una visión holística del lenguaje.

No menos importantes son las *competencias sociolingüísticas* (conocimiento y habilidad para manejar la dimensión social del lenguaje) y las *competencias pragmáticas* (conocimiento de las reglas que rigen los principios comunicativos en todo acto de habla).

Sobre los niveles de logro

Para determinar los niveles de logro a alcanzar en el curso de la asignatura nos basamos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que ofrece un marco teórico y un sistema de niveles de logro comunes a numerosas lenguas entre las que se encuentran el inglés y el español. El MCE constituye una base de referencia reconocida internacionalmente, tanto para la enseñanza como para la evaluación y son de gran importancia en un contexto de internacionalización ya que sirven de referencia para empleadores y para el otorgamiento de becas de estudio.

Los niveles de logro que ofrece el MCE están formulados de manera que constituyan un conjunto de puntos de referencia que especifican lo que los

hablantes son capaces de hacer con una lengua determinada en diferentes etapas de su aprendizaje. Esto nos permite seleccionar el o los niveles de competencias que verdaderamente pueden alcanzar nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus estudios previos y las características de la asignatura (horas de cursado presenciales, posibilidades de auto-aprendizaje y actividades de práctica en entornos virtuales).

Se adoptan los siguientes niveles del MCE para guiar la enseñanza, el aprendizaje, el diseño de materiales y la evaluación:

NIVELES DE LOGRO POR COMPETENCIA PARA INGLÉS TÉCNICO	
LECTURA	B2
ESCUCHA	B1+
COMUNICACIÓN ORAL	A2+ / B1
COMUNICACIÓN ESCRITA	A2 + / B1

El desarrollo de las competencias en la lengua puede no ser homogéneo. Estas diferencias surgen de las experiencias previas de los estudiantes y de las características de los contextos de aprendizaje. Es por eso que en esta propuesta se optó por definir niveles de logro diferenciales que se ajusten a las circunstancias específicas de los estudiantes de Inglés Técnico en la FCE.

Consideraciones sobre la evaluación y la acreditación de la asignatura

En la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantea como un elemento estratégico en la universidad (Gibbs, 2003), habida cuenta de la importancia que tiene la misma como elemento modulador del proceso de aprendizaje en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos. Además, como señala Nieto (2000), “la evaluación constituye un factor que condiciona decisivamente la enseñanza del profesor” o como mantienen Watts y García-Carbonell (2006, p. 2), “las innovaciones introducidas en la evaluación inciden directamente en los objetivos y la metodología de enseñanza-aprendizaje”. Consecuentemente, prestar atención a la evaluación del aprendizaje

permite situarse en un marco efectivo para trabajar en las instituciones educativas y una forma de centrarse en lo realmente importante: el desarrollo y aprendizaje del estudiante.

Una función fundamental de la evaluación en el marco de los Planes de Estudios de las tres carreras de la FCE, si bien no la única, es la de acreditación, por lo que resulta esencial determinar niveles de logro alcanzables y descriptores para la evaluación de estos niveles que resulten confiables.

Al elegir cuidadosamente los niveles de logro y descriptores para la evaluación se cuenta con un punto de referencia transparente y relevante para la elaboración de exámenes de acreditación de la asignatura, que cumplan con los requisitos de validez, confiabilidad y factibilidad, fundamentales para toda evaluación de las distintas competencias en el lenguaje. Y, lo que resulta de suma importancia, tienen un efecto retrospectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Por tanto, nos basaremos en los niveles de logro propuestos, tomando también como guía para la evaluación de dichos niveles las sugerencias de ALTE (Association of Language Testers in Europe) que propone escalas de descriptores que plasman los niveles de logro para las diferentes competencias en el lenguaje en uso (Lectora, Escucha, Habla, Escritura). A su vez, las especificaciones propuestas por esta Asociación sirven como base para la construcción de descriptores específicos para esta asignatura, tarea que está en curso y forma parte de un proyecto de investigación en evaluación de los aprendizajes.

Palabras finales

Es nuestra convicción que ningún proyecto es definitivo. Por el contrario, la aplicación del mismo siempre pone de manifiesto aquellas áreas que necesitan revisión. La cátedra está comprometida con un ciclo de revisión continua que abarca el diseño de materiales específicos, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Así, podemos identificar dificultades y realizar las modificaciones necesarias.

Referencias Bibliográficas

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Language Policy Unit, Strasbourg. www.coe.int/lang-CEFR (acceso 20/04/2016).

Evans, V. y Gree, G. (2006) *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fillmore, C. (1975) "An alternative to checklist theories of meaning." *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, pp. 123-131.

Gibbs, G. (2003) "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje". En Brown, S y Glasner, A (Eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-76). Madrid: Narcea.

Goldberg, A. (1995) *Constructions. A construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Thompson, H. (1975) *Introduction to cognitive grammar*. Berkeley linguistic society. 1. 295-313.

Tomasello, M. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, US/London: Harvard University Press.

Watts, F. y García-Carbonell, A. (2006) *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.

La enseñanza de inglés con fines específicos para las ciencias económicas en el marco de la internacionalización

BOBBIO, SILVANA, GALLO, PAULA Y LAURÍA, CARLA

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Republica Argentina

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en la descripción de la organización curricular y la metodología de trabajo de la asignatura “Inglés Técnico”, que corresponde al Ciclo de Formación Especializada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, en el contexto de la internacionalización de la educación superior y su impacto en la enseñanza de lenguas. Esta descripción se focaliza en tres líneas de investigación y aplicación: proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación y diseño de materiales. Además de estos ejes vertebradores y del marco teórico que sustenta esta propuesta didáctica, se hace referencia a la investigación áulica, la cual sirve como fuente de información permanente para la realización de los ajustes y adaptaciones necesarios en nuestra práctica docente.

Palabras clave: internacionalización, Inglés con Fines Específicos, organización curricular, metodología de trabajo, evaluación, investigación

El presente trabajo se enmarca dentro de la internacionalización de la educación superior y su impacto en la enseñanza de lenguas. El objetivo del mismo es describir la organización curricular y la metodología de trabajo de la asignatura “Inglés Técnico”, correspondiente al Ciclo de Formación Especializada de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.

En primer lugar, es importante destacar el lugar de la cátedra en los Planes de Estudio de esta facultad. “Inglés Técnico” es una asignatura cuatrimestral que corresponde al tercer año de la carrera de Contador Público Nacional y al cuarto año de las Licenciaturas en Administración y Economía de la FCE. La carga horaria semanal consiste en cuatro horas de cursado presencial complementadas

por un sistema de autogestión asistido mediante una plataforma virtual. Esta materia tiene como correlativa anterior el nivel de Acreditación del Ciclo Inicial de Idioma Extranjero, el cual consiste en Idioma Extranjero I (correspondiente al primer año) e Idioma Extranjero II (correspondiente al segundo año). Es decir, los estudiantes que comienzan a cursar Inglés Técnico cuentan con los siguientes niveles: A2+ (usuario básico) en comprensión auditiva, expresión e interacción oral y producción escrita y B1 (usuario independiente) en comprensión lectora según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Programa Ciclo Inicial de Inglés Resolución C.S. N° 528/2010).

Debido a que los estudiantes son expertos en el contenido del área, traen consigo un conocimiento disciplinar y metas académicas y profesionales relativamente claras. Por lo tanto, este espacio curricular constituye un aporte sustantivo para la formación de los estudiantes de acuerdo al perfil explicitado en los correspondientes Planes de Estudio de las tres carreras de grado. El perfil de los egresados es definido como el de profesionales de la organización, formados en las ciencias económicas, contables y administrativas, capaces de conciliar sus conocimientos teóricos, metodológicos y de campos aplicados con el ejercicio cotidiano de un pensamiento activo y flexible orientado a la resolución de problemas y toma de decisiones en organizaciones públicas y privadas, tanto en contextos particulares como globales. El desafío de la cátedra, en línea con el perfil explicitado es, por consiguiente, lograr el desarrollo de competencias académicas y profesionales que permitan a los egresados actuar eficientemente en el mundo del trabajo. El objetivo fundamental es servir de aporte a una mejora de la calidad educativa para formar profesionales que puedan actuar exitosamente en contextos científico-académicos y profesionales internacionales, que trasciendan los límites geográficos y territoriales.

Cabe destacar además que nuestra Universidad dirige especial atención a las transformaciones de este escenario global e interconectado a partir de su Plan de Desarrollo Institucional (LOP III), en el cual se establece que “[l]a internacionalización, como proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas que integra las dimensiones internacional e intercultural en sus acciones, será un medio para la modernización y el mejoramiento de la calidad institucional”. Este plan busca impulsar políticas activas de internacionalización con énfasis en la integración regional. Se aspira a que la UNL se afiance como un nodo efectivo de conexión con amplias redes académicas, científicas, productivas

y culturales con objetivos afines a los de la institución. Consecuentemente, se pretende preparar a los egresados para escalas de trabajo competitivas y solidarias en el contexto mundial (UNL, Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019).

Teniendo en cuenta el perfil de los destinatarios y la propuesta de desarrollo institucional descritos anteriormente, la cátedra se organiza entonces en torno a la enseñanza de Inglés para los negocios con propósitos académicos e Inglés para los negocios con propósitos ocupacionales, contemplándose de este modo tanto las actividades académicas del estudiante como las actividades que realizará como futuro profesional de las Ciencias Económicas.

En relación a la perspectiva adoptada sobre la enseñanza de la lengua, cabe destacar que la propuesta de esta cátedra ha sido elaborada a partir de un enfoque comunicacional. Por lo tanto, las actividades seleccionadas para esta asignatura tienen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, la cual comprende no sólo la competencia lingüística sino también la discursiva, textual, pragmática y enciclopédica (Marín, 2004). Acerca del tratamiento de las macrodestrezas lingüísticas, cabe destacar que, de acuerdo con el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua adoptado, en este espacio curricular se propone el desarrollo de las macrohabilidades en forma integrada, ya que se entiende que esta integración enriquece el nivel estratégico-comunicacional de los estudiantes. Los niveles de logro a alcanzar en relación a cada una de las macrodestrezas (y en línea con la propuesta del Ciclo Inicial) se establecen en base al *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* y teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes:

Inglés Técnico pretende alcanzar el nivel de usuario independiente en comprensión lectora (B2), el nivel de usuario independiente (B1) en comprensión auditiva y un nivel intermedio entre el de usuario básico superior y usuario independiente (A2+/B1) en producción escrita y oral. Puede decirse entonces que en esta propuesta se enfatiza el desarrollo de la comprensión lectora, la cual tiene lugar a partir de la implementación de textos específicos y el análisis de los mismos desde una perspectiva integradora y comunicacional. Asimismo, se hace hincapié en el desarrollo de la escucha comprensiva. En ambas macrodestrezas se pretende alcanzar un nivel de usuario independiente, ya que se entiende que estas pueden continuar siendo desarrolladas por los alumnos en forma autónoma luego de la clase a partir de la implementación de las estrategias brindadas en el

encuentro presencial. Para esto, los estudiantes hacen uso del material disponible en la plataforma virtual. Con respecto a la producción oral y escrita, el objetivo es alcanzar un nivel intermedio entre el de usuario básico superior e independiente, ya que se entiende que el desarrollo de las mismas requiere de un tiempo más prolongado. Debido a que el desarrollo de la producción oral y escrita también requiere de un mayor andamiaje por parte del docente, se dedica gran parte de la clase a la práctica de dichas macrohabilidades.

La metodología elegida para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes es el aprendizaje basado en tareas, en el cual los contenidos propuestos conducen a la elaboración de una tarea final. Ésta aborda un tema específico y pretende reflejar una situación real concreta, relevante para los estudiantes. Entre las tareas finales propuestas se destacan actividades orales comunicativas en las cuales los educandos solicitan y brindan información acerca de un tema relacionado con el mundo de los negocios, por ejemplo, el lanzamiento de un nuevo producto, presentaciones orales sobre una compañía y sus productos o datos estadísticos. Los estudiantes participan también en estudios de caso, en los cuales deben tomar decisiones en grupo y justificar las mismas en una breve presentación oral. De este modo, se busca que los educandos compartan información y logren negociar significados.

Por otra parte, en relación a la metodología adoptada para la enseñanza de la escritura, coincidentemente con lo establecido en la planificación de la cátedra, en esta propuesta se sugiere la concienciación de los alumnos acerca de las características de los géneros discursivos a desarrollar. Por consiguiente, se propone la presentación de una muestra del género discursivo a desarrollar, el análisis de dicha muestra a partir de actividades focalizadas en la organización y formas retóricas características del género seleccionado, y posteriormente la construcción de un texto final (Hyland, 2003), que consiste en la elaboración de un memorándum o un correo electrónico también relacionado con una situación específica propia del mundo de los negocios.

En conclusión, esta metodología de trabajo permite potenciar el desarrollo de macro-destrezas tales como la comprensión escrita y oral en un aula virtual y enfocar la actividad áulica en la producción escrita y oral.

En el diseño de un curso de Inglés con Fines Específicos es necesario presentar el contenido y las actividades dentro de un contexto real y significativo para la profesión de los estudiantes, de modo que permita llegar al contenido real o aspecto del idioma que se propone enseñar. Las actividades propuestas generan y dependen del registro, de los géneros y del lenguaje asociado que los

estudiantes necesitan manejar para llevar a cabo una actividad. Se trata de un enfoque del aprendizaje de lenguas donde todas las decisiones que se toman, tanto de contenido como de metodología, se centran en el propio estudiante y en las razones que tiene este para aprender (Dudley-Evans y St. John, 1998).

Actualmente la cátedra está abocada a tres líneas de investigación y aplicación: proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluación e investigación y diseño de materiales. Como se mencionó anteriormente, el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza a partir de una formación combinada semi-presencial conocida como *blended learning*, que se encuentra en constante revisión y adaptación según los resultados obtenidos a partir de la evaluación continua de la propuesta de la cátedra.

La evaluación de la asignatura tiene su fundamento en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, base de referencia reconocida y sustancial para los procesos de internacionalización. Esta se realiza por competencias y considera las áreas temáticas y los contenidos relevantes para nuestro campo disciplinar. La instancia de evaluación consiste en dos parciales, uno escrito y uno oral, que los alumnos realizan al finalizar el período de cursado. El examen parcial escrito evalúa tres macro-destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora y producción escrita, la cual incluye además de la producción de un texto, actividades de reconocimiento de estructuras léxico-gramaticales. Por otro lado, el parcial oral consta de tres breves partes: una entrevista con preguntas personales y preguntas relacionadas con el área de estudio o trabajo del estudiante, sus intereses personales, planes para el futuro; una segunda instancia donde los estudiantes expresan brevemente una opinión sobre algún tema específico de su campo profesional; y por último, una interacción entre pares donde los estudiantes intercambian información mediante preguntas y respuestas. Cabe aclarar que los recursos utilizados en esta instancia oral son diseñados por los docentes de la cátedra a partir de material auténtico.

Por último, considerando la retroalimentación de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se trabaja en el diseño y adaptación de materiales específicos para el enfoque de la enseñanza de la lengua adoptado por la cátedra y el área disciplinar de las Ciencias Económicas.

En línea con los principios y procedimientos para el diseño de materiales desarrollados por Tomlinson (2008), el material seleccionado a partir de las fuentes disponibles en el mercado no representa un guion a ser respetado en el

aula sino que proporciona los recursos para la adaptación necesaria, que depende de la observación sistemática y la evaluación continua de los resultados que se alcanzan a partir de su utilización. Las unidades en las que se organiza el material para su presentación garantizan una exposición a la lengua en contextos específicos, que permiten abordar las macro-destrezas de forma integrada (contemplando que, así como existen distintos alumnos, existen también distintas formas de aprender) para ampliar la exposición del estudiante al lenguaje y brindarle oportunidades para el uso de la lengua con fines comunicativos, de manera que logre involucrarse en las actividades propuestas mediante opiniones y experiencias personales. Como complemento, se incluyen también en el material textos auténticos simplificados a partir de sus versiones originales para facilitar la comunicación en contextos reales con el objetivo de preparar a los alumnos para el uso real de la lengua.

La posibilidad de observar y evaluar continuamente el material utilizado y la manera en que se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje ha permitido iniciar el camino que nos conduce al tercero de los ejes: la investigación áulica. Esta, a la vez que se deriva de las inquietudes que surgen a raíz de la evaluación de esos procesos y elementos, sirve como fuente de información permanente para los ajustes y adaptaciones que dinamizan la práctica. Algunos ejemplos de la manera en que se recolecta información para llevar a cabo la investigación dentro de la cátedra son la administración de una prueba diagnóstica de producción escrita en la primera clase y el almacenamiento de las producciones escritas realizadas por los estudiantes a lo largo del cursado respondiendo a determinadas consignas, previamente seleccionadas. El objetivo de la recopilación de estas producciones escritas es la formación de un corpus, el cual servirá como fuente de información para realizar generalizaciones acerca de los aspectos lingüísticos que se consideren de interés para la cátedra.

Referencias bibliográficas

Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. Extraído de <http://www.aelfe.org/documents/text2-Palmer.pdf> el 21/02/2014

Gibbs, G. (2003) "Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje". En S. Brown y A. Glasner (Eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61 -76). Madrid: Narcea.

Marin, M. (2001) *Linguística y Enseñanza de la Lengua*. Aique. Buenos Aires

PDI 2010- 2019: "Hacia la Universidad del Bicentenario". Universidad Nacional del Litoral.

Plan de Estudios "Contador Público Nacional". Facultad de Ciencias Económicas. UNL. C.D. n° 762/07. Res CS 128/06

Plan de Estudios "Licenciatura en Administración". Facultad de Ciencias Económicas. UNL. Res C.D. n° 762/07. Res CS 128/06

Plan de Estudios "Licenciatura en Economía". Facultad de Ciencias Económicas. UNL. Res. C.D. n° 762/07. Res CS 128/06

Programa de la asignatura "Inglés Técnico". Facultad de Ciencias Económicas. UNL. Res. N° 662/15

Scriven, M. (2010) "Rethinking evaluation methodology". *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*. 6 (13), i-ii.

Tomlinson, B. (2008) *English Language Learning Materials. A Critical Review*. London: Continuum International Publishing Group.

Capítulo 9

Enseñanza de lenguas y variedades
lingüísticas en el nivel superior

La adquisición de vocabulario en cursos de lecto comprensión de inglés como lengua extranjera. La importancia de encuentros recurrentes.

BARBERO, VANINA VALERIA

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

Los alumnos de la UNGS deben cursar dos o tres requisitos de inglés Lecto Comprensión. En el presente trabajo se aborda la adquisición de vocabulario a partir de la lectura de textos auténticos en el marco de la cursada. Se analizó la posibilidad de adquirir nuevas palabras en función de encuentros recurrentes y en especial al procurar “*atención deliberada*” (Nation, 2015) a la estructura morfológica del vocablo. Se realizó un estudio de caso, relevando la adquisición de tres palabras recurrentes en los textos leídos. Una de las comisiones dedicó mayor atención a la morfología de las palabras elegidas. Los resultados demuestran que la cantidad de encuentros recurrentes en los textos trabajados fue adecuada para la adquisición, aunque la atención a la estructura morfológica no modificó la posibilidad de adquisición.

Palabras clave: adquisición / vocabulario / encuentros recurrentes

Inglés Lecto Comprensión en UNGS

En función de la carrera elegida, los alumnos de la UNGS deben cursar dos o tres requisitos de Inglés Lecto Comprensión (en adelante ILC). Nuestro abordaje de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera se construye sobre textos auténticos y se fundamenta en la activación del conocimiento previo, la gramática sistémico funcional y el análisis discursivo. Se realiza además una selección de ejes temáticos para “*construir conocimiento del mundo sobre los respectivos tópicos*” (Magno, 2015) que funcionan como núcleo de interés. Algunas unidades de trabajo se generan también a partir de géneros discursivos relevantes, por ejemplo, la noticia de divulgación científica (ILC II) o la página de inicio de universidades y museos (ILC I).

Si bien los alumnos logran mejorar sus competencias lectoras, suelen manifestar que “*El vocabulario*” es una de las dificultades centrales para avanzar en la lectura del texto. Resulta entonces relevante investigar cuáles son las condiciones o las actividades que pueden resultar beneficiosas para allanar el camino de la comprensión en relación al vocabulario.

Fundamentos Teóricos

La relación entre comprensión lectora y vocabulario ha sido ampliamente discutida. Hu Hsueh-chao y Nation (2000) describen lo propuesto por Anderson y Freebody (1981) y Nation (1993) quienes sostienen que existen tres miradas sobre esta relación; *the Instrumentalist View* (el vocabulario como requisito para la comprensión), *the Aptitude View* (el vocabulario y la comprensión como resultados de una “Buena predisposición mental”) y *the Knowledge View* (el vocabulario como indicador de conocimiento previo que el lector debe poseer antes de leer). Aunque Anderson y Freebody (1981) aseguran que estas relaciones no se pueden excluir sino que interactúan en diferentes momentos del desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora, existe una cuarta mirada. Es la propuesta de Mezynski (1983), *The Access View*, que sugiere una relación de causalidad del vocabulario para la comprensión lectora. El lector puede “*acceder*” al texto porque conoce las palabras.

La posibilidad de encuentros recurrentes facilitaría la adquisición de una palabra en tanto el lector puede recurrir al contexto ortográfico para generar una hipótesis de significado. A mayor cantidad de encuentros con la misma palabra, aumenta la posibilidad de adquirir esa palabra. Además, la información del contexto permite más conexiones con otros conceptos, y el “*acceso*” a esta palabra se hace más sencillo (Stahl, 1990)

Respecto de la cantidad de palabras conocidas en un texto para que la comprensión sea posible, Nation y Hu Hsueh-chao (2000) aseguran que el 80% de las palabras de un texto deben ser parte del vocabulario del lector, es decir no conocer más dos palabras por línea obstruiría la comprensión.

A density of two unknown words per line, particularly two unknown content words, would make reading very difficult and would probably result in low levels of comprehension.

En este estudio, Nation y Hsueh-chao comprobaron que para lograr una comprensión autónoma adecuada, el lector necesita conocer el 98% de las palabras del texto (*98% coverage*). De no ser así, la carga de vocabulario desconocido se convierte en una dificultad difícil de superar. En especial para lectores de inglés como lengua extranjera (como es el caso de nuestros alumnos) que comienzan a leer en inglés sin conocer vocabulario previamente.

En este sentido, en un trabajo relativo al vocabulario necesario para leer textos en inglés por placer, Hirsh y Nation (1992) afirmaron que para cubrir el 97-98% de las palabras de *Alice in Wonderland*, es necesario conocer alrededor de 5.000 palabras en inglés.

To reach the 97-98% threshold of coverage a vocabulary size of around 5,000 words would be needed.

Para Nation (2015) la lectura extensiva puede arrojar muchos resultados deseables, aprender vocabulario es uno de ellos. Para que esta adquisición tenga lugar, una serie de condiciones son necesarias:

Vocabulary learning occurs because certain mental conditions are created which encourage learning. Essentially, vocabulary learning depends on the number of meetings with each word and the quality of attention at each meeting.

La “calidad” de los encuentros recurrentes se relaciona con la atención que el lector le brinda a ese vocablo cuando aparece, que puede ser deliberada o incidental, esta última ocurre cuando el lector atiende a otros aspectos del texto, distintos del vocabulario en sí. En cambio, la atención deliberada se centra en la adquisición de las palabras.

Deliberate attention occurs when the learner consciously focuses on aspects of knowing a word.

En relación a la cantidad de encuentros con cada palabra, mientras que distintos investigadores proponen diferentes cantidades de repeticiones de la misma palabra para facilitar la adquisición, Nation (2014) sostiene que un mínimo de doce encuentros con la misma palabra es una estimación válida.

Even though repetition is an important factor, it is still only one of many factors, and as a result, there is no particular minimum number of repetitions that ensures learning. (...) Twelve repetitions, however, are enough to allow the opportunity for several dictionary look-ups, several unassisted retrievals, and an opportunity to meet each word in a wide variety of contexts.

Hipótesis

La adquisición del valor semántico de un vocablo se puede favorecer a través de múltiples encuentros del lector con ese término y en especial al procurar “atención deliberada” (Nation, 2015) a la estructura morfológica del vocablo.

Metodología

El trabajo se realizó sobre el material habitual para Lecto Comprensión en Inglés I. En las unidades 3 y 4, “Las instrucciones” y “El texto descriptivo-explicativo” respectivamente se aborda el género *Homepage*. Los alumnos leen textos descriptivos sobre universidades y museos del mundo. En las páginas de inicio reproducidas en el material, se rastrearon las repeticiones de vocablos de algunas familias de palabras; *apply*, *building* y *available*. Se consideró la familia de palabras como unidad para el rastreo, es decir *apply* y *applies* suman dos repeticiones.

Entre los textos leídos se registraron 6 recurrencias de la palabra *apply*, 16 recurrencias de *building* y 8 de *available*.

Se propone el método de estudio de caso por medio de un grupo control y otro experimental. Se trabajó con dos comisiones paralelas, una de las cuales dedicó más atención a la construcción morfológica de los términos seleccionados (Comisión A) Es decir, frente a la ocurrencia de estos términos se analizó en clase la presencia de afijos y las posibles derivadas y flexiones, como parte de la rutina didáctica.

Finalmente se relevó, si la adquisición de estos vocablos fue distinta en los grupos.

Para llevar a cabo este relevamiento, al final de la cursada se les administró a ambos grupos la misma actividad. Consistía en interpretar *building*, *applies* y *available* en contexto. Se tomaron tres oraciones (una para cada palabra) de un texto leído. Se les solicitó que interpreten esas palabras. El resto de la oración ya estaba traducida. Por ejemplo, se transcribió la oración “*The National Museum of Australia is devoted to telling stories about Australia and Australians. Even the building has its own story to tell.*” La oración que los estudiantes debían completar era la siguiente “*El Museo Nacional de Australia se dedica a contar historias sobre Australia y los Australianos. Incluso tiene su propia historia para contar*”.

Resultados

Entre las respuestas obtenidas, se consideraron tres niveles; interpretaciones correctas, adecuadas e incorrectas. La interpretaciones correctas son la mejor opción para la interpretación al Español. Las adecuadas son las aceptables para la comprobar la comprensión.

Comisión A	Respuestas correctas	Respuestas adecuadas	Respuestas incorrectas
<i>building</i>	74%	26%	---
<i>applies</i>	52%	4%	44%
<i>available</i>	87%	9%	4%
Comisión B			
<i>building</i>	81%	13%	6%
<i>applies</i>	69%	12%	19%
<i>available</i>	69%	6%	25%

Tabla 1: Respuestas correctas, adecuadas e incorrectas.

En el caso de *building*, en la Comisión A, las respuestas correctas y adecuadas, suman el 100%. En la Comisión B, por el contrario, llegan al 94%. No obstante, es importante destacar que las respuestas correctas son más en la comisión B. En relación al término *applies*, las respuestas correctas y adecuadas son muchas más en la comisión B que en la Comisión A. El caso de *available* es el único que muestra un patrón diferente. La comisión A proveyó más respuestas correctas y adecuadas que la comisión B.

Conclusión

Si bien es imposible hacer una generalización en base a una muestra tan reducida, los resultados podrían ser interpretados desde dos aspectos. En cada caso las recurrencias fueron suficientes para lograr la internalización del valor semántico de las unidades léxicas mencionadas. Así, la cantidad de encuentros previos de la mayoría de los lectores con las palabras seleccionadas resultó suficiente. Respecto de la atención brindada a la construcción morfológica de las palabras, los resultados parecen indicar que esta variable no modificó sustancialmente la adquisición del vocabulario.

La posibilidad de generalizar lo observado en estos grupos se ve limitada frente a ciertas variables. Para corroborar la adquisición de los términos, los alumnos completaron una oración en español. Es decir contaban con todos los datos del contexto para la inferencia de significado. En la práctica cotidiana, al leer en inglés el contexto lineal puede contener muchas otras palabras cuyos significados son desconocidos.

La motivación original para observar la posible adquisición de vocabulario durante la lecto comprensión en inglés es relevante para nuestra práctica docente. Entre las cuestiones más importantes, la posibilidad de observar la condición previa a la lectura de textos, por ejemplo el vocabulario conocido con el que los alumnos comienzan la cursada de ILC I. Otros aspectos relevantes serían, analizar en profundidad la cantidad de recurrencias necesaria para facilitar el aprendizaje, la posibilidad de dirigir la atención de los alumnos a algún aspecto de estos vocablos y la utilidad de realizar ejercicios específicos sobre vocabulario. Nuestra tarea de reflexión sobre la propia práctica debe continuar en esta dirección.

Referencias bibliográficas

Anderson, R.C. y Freebody, P. (1981) "Vocabulary knowledge", en JT. Guthrie (ed.): *Comprehension and teaching: Research reviews* (77-117) Newark, DE: International Reading Association

Hirsh, D. y Nation, P. (1992) "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?" *Reading in a Foreign Language*, Vol.VIII, N°2, 689-696.

Hu Hsueh-chao, M y Nation, P. (2000); "Unknown vocabulary density and reading comprehension" *Reading in a Foreign Language*, Vol. XIII, N° 1, 403-430.

Nation, I.S.P. (1983) "Testing and Teaching vocabulary" *Guidelines*, Vol. V, N°1, 12-25

——— (2014) "How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?" *Reading in a Foreign Language*, Vol. XXVI, N°2, 1-16.

——— (2015) "Principles guiding vocabulary learning through extensive reading" *Reading in a Foreign Language*, Vol XXVII, N°1, 136-145.

Magno, C (2015) Inglés Lectocomprensión I. Universidad Nacional de General Sarmiento (inédito)

Mezynski, K. (1983) "Issues concerning the acquisition of knowledge: effects of vocabulary training on reading comprehension" *Review of Educational Research*, Vol. LIII, N°2, 253-279.

Stahl, S.A. (1990) "Beyond the instrumentalist hypothesis: some relationships between word meanings and comprehension" *Center for the Study of Reading. Technical Reports, N° 505*, 1-24.

Diseño de investigación sobre un estudio de competencias y géneros discursivos en contexto de comunicación digital. Incidencia en formación plurilingüe y pluricultural

BERTOLO, SILVIA CRISTINA, ELSTEIN, SILVIA y VAQUERO, BELÉN
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Republica Argentina

Resumen

En el marco del proyecto de investigación *Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural* recientemente aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC para el período 2016-2018, se plantea la necesidad de indagar acerca de los cambios que se vienen suscitando en los procesos de recepción y producción de los discursos de estudiantes de lenguas, en el contexto socio-cultural actual, atravesado por las tecnologías digitales que mueven al desarrollo de nuevas competencias discursivas y de nuevos alfabetismos (Lankshear y Knobel, 2008), a partir de un estudio de corte socio-discursivo (Bronckart, 2004) e interpretativo, apoyado en la ciberpragmática (Yus Ramos, 2010). La investigación se centrará en la observación y análisis de las competencias discursivas y digitales de los estudiantes en formación plurilingüe y pluricultural. Desde un enfoque cualitativo de la investigación socio-educativa, en este estudio de corte socio-discursivo, se trabajará sobre un corpus en el que se analizarán las estrategias discursivas y digitales de los alumnos para la descripción e interpretación cualitativa de estos productos escritos.

El método a utilizar es hermenéutico-dialéctico, ya que se comprenden e interpretan las realidades socioculturales de los estudiantes por medio del discurso oral y escrito, producto de la competencia textual.

A los fines de esta ponencia, luego de un breve marco conceptual, describiremos los objetivos, hipótesis, campo delimitado y metodología prevista, en un trabajo que se encuentra en su estadio inicial.

Palabras clave: Competencias discursivas / cultura digital / formación plurilingüe

Introducción

Este trabajo tiene la intención de compartir un proyecto de investigación aprobado en 2016 por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto sobre “Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural” en el que se plantea la necesidad de indagar acerca de los cambios que se vienen suscitando en los procesos de recepción y producción de los discursos de estudiantes de lenguas, en el contexto socio-cultural actual, atravesado por las tecnologías digitales que mueven al desarrollo de nuevas competencias discursivas y de alfabetismos emergentes.

Este proyecto está a cargo de un Grupo de Reciente Formación (GRF), conformado por docentes-investigadores provenientes de las lenguas Materna y Extranjeras (francés, portugués y alemán) y de la Tecnología Educativa, lo cual favorece una mirada interdisciplinaria del objeto de estudio. Dado a su reciente aprobación, el estudio se encuentra aún en el desarrollo de su fase inicial por lo cual, a los fines de esta ponencia describiremos su diseño y los alcances del mismo.

Marco conceptual de referencia

La competencia discursiva es considerada como la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve; Charaudeau, P., (2000); Bachman, L., (1990); Kerbrat-Orecchioni, C.,(1986).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) describe la competencia discursiva como una más de las competencias pragmáticas y lo hace en términos de dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales; destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos. El Marco Común Europeo propone, además, cuatro criterios para la evaluación de la competencia discursiva: a. la flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación; b. el

manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral); c. el desarrollo temático; c. la coherencia y cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

La competencia discursiva se ha visto complejizada, en los últimos tiempos, a la luz de “las posibilidades del uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías de comunicación virtual”, dada la multiplicidad de “operaciones de contextualización que llevan a cabo los usuarios para interpretar los mensajes virtuales que reciben en su ordenador a través de la Red”; Yus Ramos, F. (2001), (2010). Esta situación trae aparejada el surgimiento nuevos géneros discursivos que es preciso indagar y que implican nuevas formas de comunicar y gestionar el conocimiento.

En el contexto de la enseñanza de las lenguas se vienen desarrollando, desde hace algún tiempo, metodologías que contemplan una nueva mirada del mundo desde una perspectiva abierta y multicultural que recupera el concepto de alfabetización intercultural, la que refiere a la

“formación sistémica, integral, de todo ciudadano en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas, o en la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos” (Muñoz, 2001; citado por Pinto, 2009, pág. 30).

En esta línea, se encuentran los enfoques plurales de las lenguas y culturas, denominación que sustenta “los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales” MAREP (2008). Estos enfoques se oponen a los que se podrían denominar enfoques singulares en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua o una cultura particular, tomada aisladamente. Esta perspectiva didáctica constituye un cambio de paradigma que representa “la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales” (ibid, pág.6).

El desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales se enmarca así en las nuevas alfabetizaciones surgidas del contexto actual. Esta perspectiva, supone una nueva concepción del hecho comunicativo que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades (nacional, local, regional, profesional, etc.) y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. La

lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejada una dimensión cultural. La alfabetización múltiple, no sólo debe considerarse desde los requisitos que nos plantea la sociedad de la información y los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que también hay que tener en cuenta la pluralidad, la educación intercultural, junto a la atención y el respeto a la diversidad. Propiciar prácticas que impliquen el desarrollo de estas competencias en el marco de nuevos alfabetismos, constituye un desafío que como docentes de lenguas, debemos afrontar.

Antecedentes del proyecto

Constituyen antecedentes para esta investigación la participación de miembros de este equipo en investigaciones realizadas en proyectos de SeCyT y proyectos Piimeig en los que se estudió:

1) Las dificultades de los alumnos en los procesos cognitivo-discursivos involucrados en la escritura, revisión y reescritura de diferentes tipos de textos y soportes textuales (papel/TIC).

2) Los enfoques plurales, en particular la Intercomprensión,

3) Las prácticas de escritura en la formación superior referidas a la producción de géneros situados en la intersección entre dos esferas socio-institucionales de comunicación: la formación y la investigación.

4) La integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje de los ingresantes a la UNRC.

6) El desarrollo de competencias en lenguas y su relación, en un marco de aprendizaje plurilingüe y pluricultural.

Los resultados logrados en esas investigaciones y acciones nos permiten corroborar:

a) La complejidad de los procesos cognitivo-discursivos involucrados en la escritura, revisión y reescritura de diferentes tipos de textos y soportes textuales.

b) La importancia de la intercomprensión como práctica natural y como enfoque metodológico y su inserción en el ámbito de la didáctica de la lengua, de las lenguas, del plurilingüismo.

c) El valor del trabajo sobre las prácticas de escritura en la formación superior referidas a la producción de géneros textuales.

d) El surgimiento de nuevas prácticas didácticas en el marco de los nuevos escenarios emergentes a partir de las tecnologías digitales.

e) El desarrollo de competencias en lenguas en el marco de aprendizaje plurilingüe y pluricultural.

Es por ello que, para este nuevo proyecto de investigación, nos apoyamos en estas evidencias desde un enfoque cualitativo de la investigación socio-educativa y nos planteamos la necesidad de indagar acerca de los cambios que se vienen suscitando en los procesos de recepción y producción de los discursos de estudiantes de lenguas, en el contexto socio-cultural actual, atravesado por las tecnologías digitales que mueven al desarrollo de nuevas competencias discursivas y de nuevos alfabetismos (Lankshear y Knobel, 2008), a partir de un estudio de corte socio-discursivo (Bronckart, 2004) e interpretativo, apoyado en la ciberpragmática (Yus Ramos, 2010).

La investigación se centrará en la observación y análisis de las competencias discursivas de los estudiantes de lenguas materna y extranjeras en formación plurilingüe y pluricultural en entorno virtual. Se trabajará sobre un corpus en el que se analizarán las estrategias discursivas y digitales de los alumnos para la descripción e interpretación cualitativa de estos productos escritos.

El proceso está enmarcado dentro de la investigación-acción, puesto que se establece la comprensión y producción de los distintos tipos de texto por parte de los estudiantes objeto de estudio en situación de clase. El método a utilizar es hermenéutico-dialéctico, ya que se comprenden e interpretan las realidades socioculturales de los estudiantes por medio del discurso oral y escrito, producto de la competencia textual.

Partimos de la siguiente reflexión epistemológica:

a) Los cambios sociales y culturales producidos por las tecnologías digitales tienen un impacto significativo en el conjunto de las interrelaciones sociales. Estas nuevas configuraciones sociales, propias de la actual cultura digital, llevan implícito una forma general de pensar sobre el mundo. A través del acceso a las tecnologías electrónicas digitales, ha empezado a surgir un nuevo tipo de mentalidad y nuevos alfabetismos que tienen implicancia en los aprendizajes (Lankshear y Knobel, 2008).

b) La dinámica de la Web 2.0 implica un reposicionamiento de los sujetos que interactúan en la red, favoreciendo su participación como usuarios en un contexto de colaboración, en el que se prioriza su participación activa en la gestión del conocimiento y en la decodificación de una multiplicidad de códigos desarrollados en el marco de las tecnologías digitales.

c) El surgimiento de nuevas posibilidades didácticas en el ámbito de las lenguas a partir de nuevos escenarios de interacción. Desde esta perspectiva, los “enfoques plurales de las lenguas y culturas” MAREP (2008) ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican variedades lingüísticas y culturales, facilitando el desarrollo y el enriquecimiento continuo de la competencia plurilingüe y pluricultural de quienes aprenden.

Marco del proyecto

Población

La población objeto de estudio de esta investigación la conforman los estudiantes de lenguas extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, en particular los de la Tecnicatura en Lenguas, cuya formación presenta un carácter plurilingüe y pluricultural marcado, donde las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel significativo en la generación de nuevas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Supuestos e hipótesis

En nuestro estudio consideramos los siguientes supuestos:

a. La tecnología digital, asociada a la conexión de dispositivos móviles multimedia y el desarrollo de las redes telemáticas han generado nuevas formas de acceder, construir y comunicar el conocimiento.

b. El lenguaje digital, con sus propiedades de hipertextualidad, interactividad y multimedialidad, combinadas con la conectividad y movilidad, permiten la construcción de narrativas antes inimaginables

c. Se ha modificado la forma de leer y en consecuencia también de escribir – probablemente más diversificada y superficial– pero no menos rica que antes de la irrupción de las TIC, vinculando estas estrategias con el concepto de “literacidad” (Cassany, 2012). d. Surgen nuevos géneros discursivos que implican diferentes estrategias de intercambio de información, producción, comprensión y lectura de textos.

e. Las interacciones suscitadas en la cultura digital favorecen el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender las lenguas, a partir del surgimiento de enfoques plurales de las lenguas y culturas que implican variedades lingüísticas y culturales” MAREP (2008).

f. Se evidencia la necesidad de un replanteo de los espacios de aprendizaje. Nuevas formas de aprendizaje como el trabajo colaborativo, el aprendizaje interconectado (Siemens, 2004), el aula invertida o flipped classroom.

De estos supuestos, derivan las siguientes hipótesis:

1. Si el lenguaje digital con sus propiedades de hipertextualidad, interactividad y multimedialidad, combinadas con la conectividad y movilidad, permiten la construcción de narrativas, ¿la competencia discursiva de los estudiantes se ha de definir en relación con la competencia digital?

2. Si se ha modificado la forma de leer y de escribir en los entornos virtuales, ¿Perciben los estudiantes la relación que se establece entre aprendizajes lingüísticos y culturales en las lenguas de estudio? ¿Cuáles son sus representaciones sobre sus propios procesos de adquisición de lenguas? ¿Sacan provecho de las competencias que poseen y de las que van adquiriendo en cada espacio curricular para tender puentes entre saberes previos y saberes nuevos?

3. Si las interacciones suscitadas en la cultura digital favorecen el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender, ¿El uso de tecnologías de la comunicación actuales favorece estos procesos? ¿Cómo? ¿Qué habilidades lingüístico-comunicativas son necesarias en la era digital? ¿Qué consecuencias metodológicas se derivan de las nuevas necesidades educativas?

Objetivos

Objetivo general

Observar y analizar el desarrollo de las competencias discursivas en el marco de los alfabetismos emergentes de la cultura digital en instancia de formación plurilingüe y pluricultural.

Objetivos específicos

1. Indagar acerca de los hábitos de lectura y escritura de la población de estudiantes de Lenguas Extranjeras, a fin de establecer categorías de análisis para su estudio.
2. Describir las prácticas institucionales y/o informales de lectura, escritura et interacción de la población estudiada en el marco de los entornos digitales.
3. Observar la competencia digital en el marco del enfoque comunicativo, social y participativo en talleres de formación.
4. Monitorear y socializar los progresos y avances que se vayan generando en el desarrollo de nuestra investigación.

Metodología

El método adoptado para la interpretación de los datos recogidos en el transcurso de nuestra investigación es el hermenéutico dialéctico, ya que aplica el modelo interpretativo de los textos al ámbito ontológico y por ende es considerado el más apropiado para el descubrir los significados de la información relevada, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

En relación con las técnicas de recolección de datos en esta investigación, se optará por las técnicas cualitativas con mayor sintonía epistemológica con el método como son a) La observación participante; b) La entrevista cualitativa c) El análisis de los protocolos verbales.

Las categorías que surjan del análisis de esos datos podrán ser analizadas desde las perspectivas lingüísticas y didácticas mencionadas u otras que surjan en el proceso de investigación.

Plan de trabajo

Para dar cumplimiento a los objetivos enunciados, se trabajará desde y hacia la formación de estudiantes de lenguas en contexto plurilingüe y pluricultural acerca de las competencias discursivas que es preciso desarrollar como futuros técnicos en lengua en el marco de la cultura digital. Las estrategias comunicativas

que resulten del análisis de los protocolos verbales y escritos (entrevistas, chat, actividades de diagnóstico y seguimiento, etc.) relevados en instancia de formación a implementar durante el período que abarca el proyecto, tienen como meta una mejora en los aprendizajes y la revisión de los espacios y los modos de aprender. Los aprendizajes activos y flexibles en el marco de la cultura digital van a favorecer el desarrollo de estrategias discursivas competentes en la formación plurilingüe y pluricultural.

Consideraciones finales

A modo de conclusión, decimos que si bien el proyecto se encuentra en su etapa inicial y no podemos aún aportar resultados finales ni parciales, estamos en condiciones de aseverar sin embargo, que el desarrollo del mismo se viene desarrollando según lo previsto al inicio.

El equipo de trabajo (GRF), conformado por docentes-investigadores noveles viene trabajando en el estudio bibliográfico y el intercambio de experiencias del profesorado sobre las bases teórico-prácticas que sustentan el proyecto para lo cual se vienen realizando reuniones interdisciplinarias para lograr acuerdos teóricos y metodológicos.

Asimismo, se diseñó un primer instrumento para la recolección de datos. Para llevar a cabo una primera aproximación de nuestro objeto de estudio, se realizó una encuesta dirigida a estudiantes del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC sobre “Competencias básicas digitales 2.0 de estudiantes universitarios de Lenguas Extranjeras”. El objetivo de la misma ha sido observar que tipo de competencias digitales 2.0 manejan nuestros estudiantes, en general y en particular en el desenvolvimiento académico.

La encuesta se aplicó a una población de 63 estudiantes que estudian distintas lenguas y que en la mayoría de los casos estudian más de una lengua. Este primer muestreo, nos ha permitido obtener algunos datos relevantes para nuestro estudio que serán motivo de análisis y nos permitirán proyectar acciones futuras.

Referencias bibliográficas

Bronckart, J.P. (2004): “Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo”. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Bronckart, J.P. (2010): “La notion de compétences est-elle pertinente en éducation?”. Disponible en línea en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/45085>.

Cassany, D. (2012): “En línea: leer y escribir en la red”. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.

Charaudeau, P. (2000). “De la compétence sociale de communication aux compétences de discours”. En Collès, L., Dufays, J-L., Fabry, G. y Maeder, C. (dirs.) *Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la Neuve : De Boeck-Duculot.

Consejo de Europa (2001): “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponiblenen:<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes.

Kerbrat-Orecchioni, K. (1996): “La Conversation”. Paris, Seuil.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008): “Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula”. Traducido de la segunda edición inglesa por Bernárdez, P. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Lara, T. y Zayas, F. (2012): “La competencia digital en el área de lengua”. Ediciones Octaedro, Barcelona.

Lévy, P. (2007): “Cibercultura, la cultura de la sociedad digital”. Barcelona, Editorial Anthropos.

Marep (2008): “Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas”. Versión 3. Candelier, M. (coord.). <http://carap.ecml.at/>

Muñoz, A. (2001): “Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural”. En: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*. Encounters on Education. Universidad Complutense y Universidad de Manitota-Canadá, nº 1.

Siemens G. (2004): “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”. <http://reaprender.org/blog/2007/03/08/conectivismo/>

Yus Ramos, F. (2010): “Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet”, Ariel, Barcelona.

Yus, Ramos, F. (2001): “Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet”. Barcelona, Ariel.

Análisis de la concordancia entre evaluadores de textos en inglés como lengua extranjera

DALLA COSTA, NATALIA VERÓNICA, MARTÍNEZ, JULIA INÉS y ROMANO, MARÍA ELISA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Las investigaciones sobre evaluación docente recalcan la multiplicidad de factores, tanto externos como internos, que intervienen en el proceso de evaluación y calificación de la escritura en lengua extranjera, entre los que se destaca la importancia de la conceptualización que tienen los docentes de la habilidad escrituraria en la lengua extranjera. En el marco de un proyecto más amplio sobre evaluación de la escritura en lengua extranjera, el objetivo de este trabajo es analizar las evaluaciones que nueve docentes realizaron de cinco ensayos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior. Los resultados de dicho análisis sugieren diferencias en los criterios y en la ponderación de aspectos de la escritura que aplican los docentes de una misma cátedra al momento de evaluar las producciones escritas de sus alumnos.

Palabras clave: concordancia / evaluación de la escritura / lengua extranjera

Introducción

La evaluación de la escritura en lengua extranjera se destaca como una práctica educativa compleja, ya que suele generar ansiedad y aprehensión, no sólo en estudiantes, sino también entre docentes debido a sus implicancias tanto a nivel pedagógico como ético y político (Crusan, 2010; Hyland, 2003). Las investigaciones sobre evaluación docente recalcan la multiplicidad de factores, tanto externos como internos, que intervienen en el proceso de evaluación y calificación de la escritura en lengua extranjera, entre los que se destaca la importancia de la conceptualización que tienen los docentes de la habilidad escrituraria en la lengua extranjera. Los estudios que han explorado los procesos que llevan a cabo docentes lectores al momento de evaluar y calificar los textos producidos por los estudiantes han demostrado, en general, diferencias importantes entre evaluadores en lo que respecta no sólo a los modos de calificar,

sino también a la ponderación de distintos aspectos de los textos que deben calificar.

En virtud de la necesidad de estudiar los criterios de evaluación utilizados por los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II*, una materia del segundo año de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, se presentó el proyecto de investigación “Criterios de evaluación de la escritura en lengua extranjera (inglés) en el nivel superior” para los años 2014-2015, cuyo objetivo fue explorar las prácticas, actitudes y creencias de los docentes de *Lengua Inglesa II* en lo que respecta a la evaluación de la escritura de ensayos en instancias de evaluación sumativa. En el marco de dicho proyecto, el presente trabajo tiene como fin analizar las evaluaciones que nueve docentes realizaron de cinco ensayos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior.

Marco teórico y Antecedentes

El tipo de evaluación que constituye nuestro objeto de estudio (evaluación de ensayos en un examen final) puede considerarse, según Hyland (2003), como una *evaluación sumativa*, dado que se califica formalmente y se lleva a cabo al final del proceso de enseñanza con el fin de determinar si se han logrado los objetivos planteados para todo el curso. Este tipo de evaluación es identificada, además, como una *evaluación directa* de la escritura; es decir, se evalúa la escritura a través una producción textual individual y no a través de ejercicios de componentes lingüísticos que hacen a la escritura (Williams, 2005). La *evaluación directa* de muestras concretas de escritura suele ser considerada como una de las maneras más efectivas de lograr una apreciación de la habilidad escrituraria (Williams, 2005).

Una categoría fundamental en los procesos de evaluación que necesitamos definir para este estudio es el concepto de fiabilidad (*reliability*). La fiabilidad entre evaluadores (*interrater reliability*) hace referencia a la medida en la cual una determinada respuesta (por ejemplo, un texto) podrá ser evaluada siempre de la misma manera por distintos evaluadores alcanzando el mismo resultado (Brown & Abeywickrama, 2012). Para determinar la fiabilidad entre evaluadores cuantitativamente se utilizan pruebas estadísticas de coeficientes correlacionales,

las cuales indican el mayor o menor grado de acuerdo logrado en relación a una misma evaluación (Ferris & Hedgecock, 2014). Entre los factores que suelen influenciar o determinar el acuerdo entre evaluadores se destacan las diferencias en tolerancia en relación con los errores presentes en un texto, la consistencia de cada evaluador al momento de calificar, las distintas maneras en las que los evaluadores interpretan y aplican los instrumentos de evaluación y criterios acordados y los prejuicios, actitudes o creencias que pueden afectar el proceso de evaluación y calificación (Weir & Shaw, 2007).

Resultan de especial interés para esta investigación los estudios que han explorado los procesos que llevan a cabo docentes lectores al momento de evaluar y calificar los textos producidos por los estudiantes y los que informan sobre el grado de acuerdo y/o desacuerdo entre evaluadores en distintos contextos de evaluación de la escritura en lengua extranjera. Entre los primeros, encontramos investigaciones que han demostrado que, en general, una preocupación de los docentes al evaluar y calificar la escritura en lengua extranjera es la de promover el aprendizaje, lo que hace que los procesos de enseñanza, retroalimentación y evaluación se encuentren interrelacionados y se confundan los objetivos de cada una de estas etapas (Baker, 2014). El estudio de Baker pone de manifiesto que los objetivos de los docentes al momento de evaluar están orientados tanto hacia el producto textual (y la calidad del mismo) como hacia el proceso de escritura (y su desarrollo).

Por otro lado, también se han observado diferencias entre evaluadores en lo que respecta a las formas en las que conciben y abordan la evaluación de la escritura (Ferris, 2014; Hall & Sheyholislami, 2013). Entre los factores sobresalientes que suelen determinar diferencias se encuentran aspectos relacionados con la personalidad (Alaei, Ahamadi & Zadeh, 2014; Carrell, 1995) y con factores contextuales, tales como el tiempo disponible y las herramientas que se utilizan para evaluar (Baker, 2014). El estudio realizado por Edgington (2005) da cuenta de la influencia que ejercen esos y otros factores (tales como la relación docente-alumno y las experiencias áulicas) en las estrategias que utilizan los docentes para leer y evaluar los textos de los estudiantes.

La experiencia en docencia y evaluación también determina diferencias en los resultados y el proceso de calificación de ensayos (Wolfe, 2003; Vongpumivich, 2006). Otros estudios han demostrado, sin embargo, que estos factores pueden ser controlados en gran medida a través de un entrenamiento sistemático (Crusan, 2010; Fahim & Bijani, 2011; Panou, 2013; Trace, Janssen & Meier, 2015) y una

permanente revisión de los instrumentos (Mei, 2010). Wang (2009) propone diferentes medidas para asegurar la fiabilidad entre evaluadores, entre las que menciona, además del entrenamiento sistemático, el acuerdo de criterios antes de evaluar y la evaluación de cada examen por parte de dos evaluadores.

Metodología

Sujetos y materiales

En esta investigación participaron voluntariamente todos los docentes de la cátedra *Lengua Inglesa II* (profesores asistentes, adjuntos y titulares): nueve docentes en total. Los instrumentos utilizados fueron los ensayos expositivos escritos por cinco alumnos de *Lengua Inglesa II* en una instancia de evaluación sumativa (examen final de diciembre de 2014).

La consigna del ejercicio de escritura de ensayo fue la siguiente: “Escriba un ensayo académico de aproximadamente 350 palabras en el que se analice el problema del *bullying* escolar y sugiera qué pueden hacer las instituciones educativas para abordar este grave problema”.

Procedimiento

Luego del examen final de diciembre de 2014, un evaluador externo experimentado seleccionó cinco (5) ensayos expositivos escritos por alumnos de *Lengua Inglesa II* y los evaluó y calificó utilizando una escala de excelente a insuficiente. A continuación, estos mismos ensayos fueron distribuidos a todos los nueve docentes de la cátedra para que los evaluaran y calificaran de manera individual, utilizando los mismos criterios de evaluación y el mismo código de corrección para brindar retroalimentación indirecta explícita.

Análisis de los datos

Las marcas, las correcciones y/o los comentarios visibles en los textos evaluados fueron clasificados por tipo de error y contabilizados. Las categorías utilizadas para la clasificación de los errores fueron los siguientes: Expresión,

Sintaxis, Desarrollo, Puntuación, Vocabulario, Verbo, Ortografía, Preposición, Referencia, Conector, Registro, Concordancia, Orden de las palabras, Artículo, Mayúscula, Pronombre, Genitivo. Además, se compararon y contrastaron los datos obtenidos con el objetivo de determinar las áreas de la

evaluación de los textos en los que existe mayor y menor discrepancia, para así determinar el acuerdo en las calificaciones otorgadas por los docentes.

Resultados

Análisis de la evaluación de los ensayos: Áreas de mayor y menor discrepancia

Los resultados del análisis de las evaluaciones que los nueve docentes realizaron de 5 (cinco) ensayos escritos por estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel superior sugieren diferencias en los criterios y en la ponderación de distintos aspectos de la escritura que aplican los docentes de una misma cátedra al momento de evaluar las producciones escritas de sus alumnos.

Los resultados del análisis comparativo de los tipos y las cantidades de errores detectados reveló que existe un menor acuerdo en aspectos relacionados al contenido y a la organización de los ensayos y un mayor acuerdo en aspectos formales y aspectos relacionados a la precisión gramatical reflejada en el uso de la lengua como muestra la Tabla 1.

Tipo de error	xp	in	es	U	oc		rt	rep	ef	on	eg	onc	P	rt	ay	ron	en
Cantidad mínima de errores de este tipo																	
Cantidad máxima de errores de este tipo	4	9	8	6	2	4	1	1	1								
Diferencia (máxima) de errores entre evaluadores	1	6	5	4	3	3	0	0									

Tabla 1: Tipos y cantidades de errores detectados

Como se observa en la Tabla 1, hubo menos coincidencia en la cantidad de errores de desarrollo (contenido y organización), expresión, vocabulario y verbos detectados por los evaluadores (una diferencia mayor a diez errores y de hasta 21 errores entre los evaluadores). En este grupo de errores en el que hubo menor acuerdo entre los evaluadores se incluye también la sintaxis, puntuación, ortografía y el uso de proposiciones, lo cual no era esperable ya que se trata de aspectos estructurales y formales. Una posible interpretación de este hallazgo, teniendo en cuenta la discrepancia en errores de expresión entre los evaluadores, es que algunos docentes marcan o corrigen como errores de expresión errores de sintaxis y/o vice versa.

Por otro lado, hubo más coincidencia en la cantidad de errores detectados en el uso de pronombres, genitivo, mayúsculas, artículos, orden de las palabras, concordancia sujeto-verbo, registro, conectores lógicos y referencia.

En general, como se esperaba, el análisis evidenció un menor acuerdo en aspectos relacionados al contenido y la organización de los ensayos que podrían considerarse más subjetivos y un mayor acuerdo en aspectos formales y relacionados al uso de la lengua que podrían considerarse más objetivos a la hora de calificar los ensayos. Estas divergencias también se reflejaron en los comentarios realizados al final de los ensayos o en el cuerpo de los textos, los cuales fueron, en su mayoría, sobre aspectos relacionados al contenido y la organización.

Análisis de la evaluación de los ensayos: Acuerdo en las calificaciones otorgadas

Las divergencias detectadas en los criterios y en la ponderación de los distintos aspectos de la escritura que aplican los docentes que participaron en este estudio al evaluar las producciones escritas de los estudiantes se reflejaron en las calificaciones otorgadas a los ensayos, que coincidieron en un número de 4 a 6 evaluadores en el 53% de los casos, es decir, en 24 casos de un total de 45 evaluaciones como muestra la Tabla 2

Ensayo	E	E	E	E		E	E	E	E	E
	1	2	3	4		5	6	7	8	9
1	1 5: 2	1 8: 3	2 8: 6	1 8: 3		2 4: 4	2 1: 3	2 8: 6	2 7: 5	1 8: 3
2	2 0: 3	2 0?: 3	1 8: 3	2 4: 4		1 5: 2	1 7: 3	1 5: 2	1 8: 3	2 2: 3
3	2 4: 4	2 7: 5	2 8: 6	2 6: 5		3 3: 7	2 4: 4	2 8: 6	2 9: 6	3 0: 6
4	2 0: 3	?: 3	3 2: 7	1 8: 3		1 2: 2	2 3: 3	3 1: 7	2 0: 3	2 0: 3
5	2 0: 3	2 6: 5	2 6: 5	3 2: 7		2 8: 6	2 4: 4	2 6: 5	2 0: 3	2 6: 5

Tabla 2: Calificaciones otorgadas por los evaluadores

(Nota: Los números indican el puntaje sobre 40 puntos obtenido seguido por la calificación que dicho puntaje representa en el baremo, por ejemplo: 15:2 = 15 puntos sobre 40 que equivalen a la calificación 2 en una escala de 1 a 10). El color rojo indica la coincidencia de 4 a 6 evaluadores y el verde indica la coincidencia entre dos evaluadores).

Estos resultados, que sugieren diferencias en los criterios y en la ponderación de aspectos de la escritura que aplican los docentes de una misma cátedra al momento de evaluar las producciones escritas de sus alumnos, permitieron recabar información sobre las prácticas de evaluación de la escritura de ensayos en lengua extranjera en el contexto de la cátedra de Lengua Inglesa II.

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de estudiar de manera sistemática los procesos y las prácticas de evaluación, ya que muchos aspectos que pueden parecer confiables a simple vista dan evidencia de divergencias importantes entre evaluadores. Dichas diferencias no están relacionadas exclusivamente con aspectos subjetivos de la escritura, sino incluso con rasgos más formales de los textos.

Los datos obtenidos permitirán tomar medidas tendientes a lograr una mayor uniformidad de criterios. Es evidente que será necesario apelar a nuevos recursos para garantizar la igualdad de criterios a la hora de corregir textos académicos. Dichos recursos podrían incluir una herramienta de evaluación para ser aplicada por todos los docentes de la cátedra que podría propiciar mayor concordancia en la ponderación de errores relativos al contenido y la organización de los ensayos, y la organización de talleres docentes para su diseño, discusión e implementación.

Referencias bibliográficas

Alaei, Mahnaz; Ahamadi, Masoume & Zadeh, Naser (2014). The impact of rater's personality traits on holistic and analytic scores: Does genre make any difference too? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98 1240 – 1248.

Baker, Nicki (2014). "Get it off my stack": Teacher's tools for grading papers. *Assessing Writing*, 19, 36-50.

Brown, Douglas & Abeywickrama, Priyanvada (2012). *Language assessment principles and classroom practices*. Boston, MA: Heinle.

Carrell, Patricia (1995). The effect of writers' personalities and raters' personalities on the holistic evaluation of writing. *Assessing Writing*, 2 (2), 153–190.

Crusan, Deborah (2010a). *Assessment in the second language-writing classroom*. Michigan: Ann Arbor.

Edgington, Anthony (2005). Understanding teachers reading and response through a protocol analysis study. *Journal of Writing Assessment*, 2 (2), 125-148.

Fahim, Mansoor & Bijani, Houman (2011). The effect of rater training on rates' severity and bias in second language writing assessment. *Iranian Journal of Language Testing*, 1(1), 1–16.

Ferris, Dana (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23.

Ferris, Dana & Hedgecock, John (2014). *Teaching L2 composition. Purpose, process and practice*. New York: Routledge.

Hall, Carla & Sheyholislami, Jaffer (2013). Using appraisal theory to identify rater values: An examination of rater comments on ESL test essays. *Journal of Writing Assessment*, 6 (1), 1-15.

Hyland, Ken (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Mei, Wu Siew (2010). Investigating raters' use of analytic descriptors in assessing writing. *Reflections on English Language Teaching*, 9 (2), 69-104.

Panou, Despoina (2013). L2 writing assessment in the Greek School of Foreign Languages. *Journal of Language Teaching and Research*, 4, 649-654

Trace, Jonathan, Janssen, Gerriet & Meier, Valerie (2015). Measuring the impact of rater negotiation in writing performance assessment. *Language Testing*, 25, 465-493.

Wang, Ping (2009). The inter-rater reliability in scoring composition. *English Language Teaching*, 2 (3), 39-43.

Weir, Cyril & Shaw, Stuart (2007). Examining writing. *Research and practice in assessing second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, Jessica (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Chicago: McGraw-Hill.

Wolfe, Edward (2003). Uncovering rater's cognitive processing and focus using think-aloud protocols. *Journal of Writing Assessment*, 2 (1), 37-56.

La lectura de abstracts en inglés: intervenciones pedagógicas facilitadoras

DUMAS, ANDREA Y GONZÁLEZ, MARÍA SUSANA

Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

Debido al escaso conocimiento de inglés que poseen los estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires es necesario facilitarles el desarrollo de estrategias de lectura y adquisición de algunos conocimientos de la lengua inglesa que les permitan convertirse en lectores autónomos de esa lengua extranjera. En este trabajo nos focalizamos en la etapa de pre-lectura en la que se formulan hipótesis generales y específicas. En nuestra práctica áulica observamos que los estudiantes muestran dificultades para recuperar información que aparece en los abstracts. Estos elementos paratextuales son considerados fundamentales en la etapa de pre-lectura porque su adecuada comprensión permite construir hipótesis de lectura específicas que guían al estudiante durante la lectura proposicional del artículo y facilitan la reconstrucción personal de lo leído como actividad de post-lectura. Teniendo en cuenta los estudios sobre la estructura del abstract como género textual, el procesamiento de cláusulas y los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, nos planteamos como objetivo relevar: a) las diferencias macroestructurales entre los dos grupos de artículos de investigación de las ciencias humanas y b) los tipos de recursos lingüísticos utilizados más frecuentemente en las conclusiones de los abstracts. El resultado del análisis comparativo de un corpus de cien abstracts de Artes y cien de Lingüística Aplicada mostró diferencias en la inclusión de los movimientos retóricos y en la selección de recursos lingüísticos como conjunciones, metáforas lógicas o construcciones sustantivas para introducir los resultados y conclusiones de las investigaciones. Los resultados alcanzados nos permitieron diseñar estrategias de intervención pedagógica para optimizar la lectura comprensiva de los abstracts, intensificar la focalización de los diferentes movimientos retóricos utilizados frecuentemente en estos dos campos disciplinares y destacar los diferentes recursos lingüísticos que utilizan los investigadores para introducir los resultados y conclusiones de sus investigaciones.

Palabras clave: lectocomprensión / artículos de investigación / abstracts / movimientos retóricos / relaciones consecutivas

1. Introducción

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes de grado que cursan en forma presencial los niveles de Lectocomprensión en Inglés poseen conocimientos básicos de la lengua inglesa y en solo tres cuatrimestres de instrucción, con clases semanales de cuatro horas deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de la lengua extranjera que les permitan convertirse en lectores autónomos capaces de leer artículos de investigación escritos en inglés. La aplicación de estrategias adecuadas les permite dejar de lado la lectura lineal y concentrarse en la búsqueda de conceptos nucleares como resultado de la aplicación de criterios de selección y jerarquización (Spath Hirschmann, 2000). Durante el primer momento del proceso, la anticipación, se aproximan al texto en forma global con el objetivo de formular predicciones. En el segundo momento, el de la lectura proposicional, se verifican las hipótesis formuladas en el momento anterior y finalmente, como actividad de postlectura, el estudiante realiza una reconstrucción personal de lo leído (Goodman, 1994; Grabe y Stoller 2002; Grabe, 2009). En este trabajo nos focalizamos en la etapa de prelectura en la que se formulan hipótesis generales y específicas a partir de la lectura de datos bibliográficos y de los signos de organización textual como el abstract o resumen, los títulos y subtítulos, gráficos y tablas (Lorch y Lorch, 1995, 1996). El modelo que se está desarrollando en la Cátedra de Inglés considera aspectos cognitivos, lingüísticos, evaluativos y culturales (Spath Hirschmann, 2000). En el área cognitiva, el momento de pre-lectura es muy importante porque los estudiantes formulan hipótesis que luego van a guiar su lectura. Las hipótesis generales se construyen con la información provista por los datos bibliográficos y los títulos y subtítulos o signos de organización textual. Estas informaciones provistas por el texto se integran con los esquemas previos de los lectores con los que se interrelacionan. Las hipótesis específicas se formulan a partir de la lectura de los abstracts o resúmenes y los Hiper Temas e Hiper Remas que facilitan la construcción del andamiaje del texto (Martin y Rose, 2007). En trabajos anteriores hemos encontrado una correlación directa entre la formulación de hipótesis adecuadas y la construcción de una oración síntesis que logra reflejar los conceptos y subconceptos más importantes desarrollados en el texto (González, 2003).

En general, los abstracts o resúmenes son signos de organización textual que facilitan la formulación de hipótesis. Las investigaciones muestran que existen

diferencias entre los abstracts de difstintos campos disciplinares porque cada área tiene su propia percepción de lo que puede resultar interesante o relevante para sus lectores (Breeze, 2009). Swales y Feaks (2009) sostienen que la mayoría de los investigadores identifica cinco movimientos retóricos en este pequeño texto que generalmente aparecen en el siguiente orden: el primer movimiento plantea la situación, el marco o la introducción; el segundo muestra el propósito de la investigación; el tercero introduce la metodología; el cuarto presenta los resultados y el quinto la discusión, conclusión o relevancia del estudio. Los investigadores también observan diferencias entre escritores expertos y no expertos en relación con la elección de los movimientos retóricos que se incluyen en los abstracts (Ren y Li, 2011). Además, aun dentro del mismo campo disciplinar, los movimientos retóricos presentan rasgos disímiles generalmente determinados por exigencias editoriales como se observa en un trabajo en el que realiza una comparación de abstracts de tres publicaciones relacionadas con el área de Lingüística Aplicada (Tseng, 2011).

Por otra parte, para analizar los las elecciones lexicogramaticales que realizan los investigadores para introducir sus conclusiones en el último movimiento retórico la Lingüística Sistémico Funcional nos ofrece una serie de herramientas valiosas. Por ejemplo, Halliday (1994, 2004) desarrolla una teoría general sobre las nominalizaciones a las que denomina *metáforas gramaticales*. En estas construcciones un proceso (verbo) o un adjetivo son reemplazados por un sustantivo. Por ejemplo, el proceso *transformar* puede convertirse en el sustantivo *transformaciones* en una construcción sustantiva. Martin (1997) agrega que también existen *metáforas lógicas* cuando un sustantivo, un verbo o una construcción preposicional reemplazan a una conjunción para establecer una relación lógica. En este caso, una conjunción consecutiva en inglés *therefore* se puede reemplazar por el proceso *follow* en la construcción *it follows* (se desprende), o por una construcción encabezada por una preposición: *in light of* (a la luz de).

2. Metodología

En este trabajo, nos planteamos como objetivo analizar: a) las diferencias macroestructurales entre dos grupos de abstracts de artículos de investigación de las ciencias humanas y b) los tipos de recursos lingüísticos utilizados con más

frecuencia en las conclusiones. Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de un corpus de doscientos abstracts: cien del área de Artes y cien de Lingüística Aplicada con el propósito de relevar la presencia de los movimientos retóricos como así también explorar las elecciones léxicas específicas para introducir las conclusiones.

3. Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un relevamiento de la presencia de los movimientos retóricos en ambas disciplinas. Los resultados se volcaron en la siguiente tabla:

Área	Movimiento 1 Contexto	Movimiento 2 Propósito	Movimiento 3 Metodología	Movimiento 4 Resultados	Movimiento 5 Conclusión
Lingüística Aplicada	46%	94%	81%	78%	41%
Artes	80%	69%	37%	69%	39%

Tabla 1: porcentajes de la presencia de movimientos retóricos en los dos grupos de abstracts.

El análisis comparativo de los datos volcados en la tabla precedente muestra que:

a) Los abstracts de Artes proveen una contextualización manifiesta de la temática de la investigación en un 80% del corpus analizado mientras que en los abstracts pertenecientes al área de Lingüística Aplicada se observa que solo en el 46% se contextualiza el trabajo.

b) El 94% de los abstracts de Lingüística Aplicada explicitan el propósito de la investigación mientras que en los abstracts de Artes solo el 69% incluye el propósito.

c) El 81% de los abstracts de Lingüística Aplicada explicita la metodología utilizada. En este caso se observa una gran diferencia con los abstracts de Artes puesto que estos incluyen la metodología solamente en el 37% del corpus.

d) Los porcentajes de inclusión de los resultados son semejantes en ambos grupos: 78% en Lingüística Aplicada y 69% en Artes.

e) En ambos grupos es bajo y semejante el porcentaje de especificación de las conclusiones: 41% en Lingüística Aplicada y 39% en Artes.

En segundo lugar nos focalizamos en el movimiento retórico número cinco en el que se presentan las conclusiones. Seleccionamos los abstracts en los que aparece este movimiento retórico y analizamos qué tipo de recurso lingüístico se utiliza. Los datos relevados se volcaron en la siguiente tabla:

Recursos Lingüísticos	Lingüística Aplicada (41 abstracts)		Artes (39 abstracts)	
	Total	%	Total	%
Sustantivos (nominalizaciones)				
Analysis	1	2.44%	0	0%
Article	4	9.76%	5	12.82%
Conceptualization	0	0%	1	2.56%
Effect	1	2.44%	0	0%
Evidence	0	0%	1	2.56%
Findings	9	21.95%	0	0%
Idea	0	0%	1	2.56%
Implications	4	9.76%	2	5.13%
Paper	1	2.44%	0	0%
Recommendation	1	2.44%	0	0%
Results	2	4.88%	0	0%
Research	1	2.44%	0	0%
Study	9	21.95%	0	0%

Pronombre/				
I/ We/authors	4	9.76%	5	12.82%
Conjunciones				
Thus	2	7.32%	2	5.13%
Therefore	2	7.32%	1	2.56%
Metáfora lógica				
conclude	0	0%	1	2.56%
conclusions	2	7.32%	1	2.56%
Sin marca	4	9.76%	11	28.21%

Tabla 2: elecciones lexicogramaticales en el movimiento retórico 5.

Se observó que para presentar las conclusiones:

a) Los investigadores evitan el uso de la polaridad negativa (negación sintáctica) en ambos grupos.

b) El uso de pronombres personales o la frase *I/We/ the autor/s* (*el/los autor/es*) para la presentación de conclusiones solo pudo visualizarse en un 9.76% del corpus de abstracts de Lingüística Aplicada y un 12.82% en el grupo de Artes.

c) En 28 (68.29%) de los 41 abstracts de Lingüística Aplicada se utilizan nominalizaciones para introducir las conclusiones. Los sustantivos nucleares más usados son *findings* (descubrimientos) y *study* (estudio). Por otro lado, en los abstracts de Artes el porcentaje de uso de construcciones sustantivas es más bajo, solo aparecen en diez casos (25.64%).

d) En ambos tipos de abstracts se utilizan conjunciones que introducen conclusiones en muy pocas ocasiones. La conjunción *thus* se utiliza dos veces en los abstracts de Lingüística Aplicada (7.32%) y en dos oportunidades en los abstracts de Artes (5.13%). La conjunción *therefore* se utiliza en dos ocasiones (7.32%) en los abstracts de Lingüística Aplicada y en una oportunidad (2.56%) en los abstracts de Artes.

e) En muy pocos casos se recurrió al uso de la *metáfora lógica*, específicamente en el reemplazo de una conjunción conclusiva por un verbo que indica conclusión: *concluimos* (*We conclude*) o por una construcción sustantiva cuyo núcleo es la unidad *conclusión*.

f) Se observa un mayor porcentaje de conclusiones sin marca explícita para el lector en los abstracts de Artes.

4. Conclusión

Los resultados de este trabajo corroboran los hallazgos de otras investigaciones en relación con la existencia de diferencias en los abstracts de distintos campos disciplinares. En nuestro caso, se observa una mayor exclusión del movimiento retórico uno en el que se presenta el contexto y una mayor inclusión del movimiento retórico dos en el que se establece el propósito en los abstracts de Lingüística Aplicada comparados con los de Artes. Evidentemente, los investigadores de Lingüística Aplicada le otorgan mayor importancia a la inclusión del propósito de la investigación en sus abstracts. Por otro lado, los investigadores del campo de las Artes no le atribuyen tanta importancia a la inclusión de la metodología como lo hacen los de Lingüística, por eso se observa una gran diferencia en los porcentajes de inclusión del movimiento retórico tres entre las dos áreas. En ambas áreas se observan porcentajes semejantes en la inclusión del movimiento retórico cuatro donde se establecen los resultados y bajos porcentajes en la selección del movimiento retórico cinco en el que el investigador presenta sus conclusiones o la relevancia de su trabajo.

Con respecto a la elección de elementos lexicogramaticales para introducir la conclusión, se observa que los investigadores no privilegian el uso de conjunciones y que evitan recurrir a la primera persona. En cambio, seleccionan construcciones sustantivas cuyos núcleos más usados son los sustantivos *estudio* o *descubrimientos* para lograr un efecto de ocultamiento del agente que en muchos casos es reforzado por el uso de la voz pasiva.

Este análisis nos muestra la necesidad de proponer en nuestro modelo teórico-práctico de lectura de textos académicos la enseñanza de la organización retórica de abstracts de diferentes campos disciplinares y la focalización de las elecciones lexicogramaticales que realizan los investigadores para introducir conclusiones. En este caso es importante trabajar con los estudiantes en la deconstrucción de la metáfora gramatical y en la focalización en la metáfora lógica como lo plantean Rose y Martin (2012) de manera que los lectores puedan focalizar y recuperar con más facilidad las conclusiones presentadas por los investigadores y formular hipótesis de lectura más específicas y adecuadas que les sirvan como andamiaje para la lectura proposicional y la reconstrucción personal del texto en la etapa de postlectura.

Referencias bibliográficas

Breeze, Ruth (2009): "Issues of Persuasion in Academic Law Abstracts", *Revista Alicantina de estudios ingleses*, Vol 22.

González, María Susana (2003): "The Role of Anticipation in Academic Text Comprehension" en Saravia, Graciela (Ed.) *Advances in ESP Research in Latin America*, Salta, Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés.

Goodman, Kenneth (1994): "Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View" en Ruddell, Robert; Rapp Ruddell, Marta; Singer, Harry (Eds.) *Theoretical Model and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association.

Grabe, William (2009): *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Grabe, William; Stoller, Fredricka (2002): *Teaching and Researching Reading*, London, Pearson Education Ltd.

Halliday, Michael (1994): *An Introduction to Functional Grammar*, second edition, London, Arnold.

Halliday, Michael; Mathiessen, Christian (1994): *An Introduction to Functional Grammar*, third edition, London, Arnold.

Lorch, Robert; Pugzlez Lorch, Elizabeth (1995): "Effects of Organizational Signals on Text Processing Strategies" en *Journal of Educational Psychology*, Vol 87, N° 4

Lorch, Robert; Pugzlez Lorch, Elizabeth (1996): "Effects of Organizational Signals on Free Recall of Expository Texts" en *Journal of Educational Psychology*, Vol 88, N° 1

Martin, Jim (1997): "Waves of Abstraction: Organizing Exposition" en *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*, Washington, English Language Programs.

Ren, Hongwei; Li, Yuying (2011): "A Comparison study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign Language Theses" en *English language Teaching*, Vol 4, N° 1.

Rose, David; Martin, Jim (2012): *Learning to Write, Reading to Learn. Language, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, London: Equinox.

Spath Hirschmann, Sue Ann (2012): "Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas" en Menéndez, Salvio; Cortés, Adriana; Menegoto, Andrés; Cócora, Amalia (Eds.), *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Mar del Plata.

Swales, John; Feak, Christine (2009): *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan, Michigan Publishing.

Tseng, Fan-Ping (2011): "Analysis of move structure and verb tense of research article abstracts in Applied Linguistic Journals" en *International Journal of English*, Vol 1, N° 2.

La aplicación de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza del inglés a estudiantes universitarios andragógicos

FERNÁNDEZ, NANCY Y RASPA, JONATHAN

Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

En los últimos años, hemos observado que los estudiantes universitarios cursantes de Inglés de las carreras del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) en sus edades adulta media y adulta tardía encuentran dificultades particulares a la hora de abordar el aprendizaje de la lengua extranjera. Enmarcado en un enfoque andragógico, el trabajo de investigación “El perfil docente para la enseñanza de alumnos adultos de edades intermedia y tardía del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM: El caso de la estructura transversal inglés” (Fernández, Marchegiani, Picelille & Raspa, 2015) permitió comprobar tales dificultades y reconocer las características particulares de aquellos estudiantes, así como describir el rol del docente andragógico. Asimismo, dicho estudio evidenció la necesidad de desarrollar estrategias de enseñanza específicas y la adopción de un rol docente que responda a las necesidades, intereses y aspiraciones de sus alumnos adultos. Desde un nuevo proyecto de investigación, intitulado “Las inteligencias múltiples y la metacognición: Una sinergia catalizadora para el aprendizaje del inglés de los alumnos andragógicos”, llevado a cabo por la cátedra de Inglés de la UNLaM, se propone determinar en qué medida la aplicación de un enfoque de enseñanza basado en la teoría de las inteligencias múltiples (IM) puede favorecer y promover el aprendizaje del inglés a los estudiantes adultos. Para ello, se llevó a cabo un estudio exploratorio, cuyo universo de investigación incluye tres grupos de estudiantes de diferentes carreras de Inglés de la UNLaM. A partir de los resultados obtenidos, se evaluará la posibilidad y la plausibilidad de la aplicación de una metodología de enseñanza basada en la teoría de las IM en los cursos de Inglés de la UNLaM a fin de optimizar los aprendizajes de la lengua extranjera de los estudiantes andragógicos.

Palabras clave: Inteligencias Múltiples / estudiantes andragógicos / inglés como lengua extranjera

*Cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia.
Este es el desafío educativo fundamental.
~ Howard Gardner*

1. Introducción

En el contexto universitario, los estudiantes responden a los diversos estímulos a los que están expuestos de manera peculiar e incomparable, ya que cada uno de ellos posee distintas capacidades, destrezas y estrategias para procesar y aprender conocimientos, y utilizarlos para resolver problemas de diversa índole. Dicha competencia cognitiva, en diferentes grados, puede ser descrita como un conjunto de habilidades, “talentos” o capacidades mentales que se denominan “inteligencias” (Gardner, 1983).

Desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples (IM, de aquí en adelante), las capacidades de los adultos mayores en particular, son determinadas por factores internos y externos a cada uno de ellos de modo tal que cada inteligencia se activa a partir del tipo de información presentada por el docente. En el contexto del aula de inglés, la teoría de las IM permite reconocer las diferencias individuales entre los alumnos y evaluar el material didáctico utilizado. Desde el proyecto de investigación “Las inteligencias múltiples y la metacognición: Una sinergia catalizadora para el aprendizaje del inglés de los alumnos andragógicos”, realizado por la cátedra de Inglés de la UNLaM, se propone determinar en qué medida la aplicación de un enfoque de enseñanza basado en la teoría de las IM puede favorecer el aprendizaje del inglés a los estudiantes adultos. Este trabajo, que surge del proyecto mencionado, tiene como objetivo realizar una exploración inicial para medir los alcances de la utilización de una propuesta didáctica conforme la teoría de las IM en el proceso de aprendizaje del inglés de los discentes adultos en la UNLaM.

2. Marco Teórico

2.1. La teoría de las Inteligencias Múltiples

Es ciertamente difícil ofrecer una definición óptima de *inteligencia*, ya que la misma está influida por factores externos tales como el ámbito familiar, laboral, educativo, social, cultural, entre otros. Por otro lado, el acceso casi universal a la

Educación Superior por parte de adultos mayores quienes han postergado, por diferentes causas, sus aspiraciones de realización académica ha despertado el interés de los educadores en el desarrollo de la inteligencia como una capacidad para procesar mentalmente la información adquirida, de modo que la persona pueda razonar, resolver problemas y tomar decisiones. En otras palabras, desde una perspectiva tradicional, se puede definir la inteligencia como la habilidad para responder correctamente preguntas propias de un test de inteligencia.

Según la teoría de las IM propuesta por Howard Gardner (1983; 2014), “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (2014, p. 37). Tal capacidad permite que la persona pueda abordar una situación específica en la cual persigue un objetivo, y decidir cuál es el camino más adecuado conducente al alcance de dicho fin. En primer lugar, Gardner postula que la inteligencia no es algo unitario, sino que involucra diferentes capacidades específicas, es decir, un conjunto de inteligencias múltiples, diferenciadas entre sí e independientes pero interrelacionadas. Más aun, la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, sino que está localizada en diferentes áreas del cerebro, interconectadas entre sí y que pueden también trabajar en forma individual, teniendo la propiedad de desarrollarse ampliamente si encuentran un ambiente propicio para ello. En su teoría, Gardner (1983; 2014) sostiene que existen siete inteligencias: lingüística, cinético-corporal, lógico-matemática, espacial, musical, interpersonal, e intrapersonal, y luego, en 1995, agrega la inteligencia naturalista a su teoría.

2.2. Aplicación de la teoría de las IM en la enseñanza del inglés a estudiantes andragógicos

En el ámbito universitario, se espera que los alumnos adultos creen un producto cultural por medio de la adquisición del conocimiento o la expresión de las propias opiniones y sentimientos sobre temas de interés general. Respecto de los problemas a resolver en su aprendizaje del inglés, estos varían desde la creación del relato de una historia hasta la resolución de un ejercicio gramatical, o la compleción de un diálogo a través de una actividad de audición.

La clasificación de capacidades en ocho inteligencias nos permite acceder a una visión de la Educación Superior distinta de la tradicional; es decir, no

podemos entender los procesos de enseñanza y aprendizaje como unificados para todos los alumnos por igual. Por el contrario, debemos comprometernos con la formación universitaria, potenciando las individualidades de cada discente y observando las maneras en las que opera esta multiplicidad de inteligencias en el aula.

Por ello, el modelo de funcionamiento cognitivo propuesto por Gardner mediante el desarrollo de las IM implicaría que un mismo alumno adulto podría presentar niveles y rendimientos diferentes en diferentes áreas y que podría ser muy hábil en un campo en concreto si este se activa y entrena. En la actualidad, esta perspectiva de procesamientos múltiples, se aprecia como un modelo pedagógico sostenible de innovación dentro de las nuevas corrientes de la psicología de la educación, y puede ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, a generar cambios y a perder el miedo al descubrir ambientes de aprendizaje nuevos.

3. Metodología

El presente estudio es de carácter exploratorio, para lo cual se seleccionaron tres cursos de Inglés II de la UNLaM, de los que se seleccionaron un total de 30 estudiantes adultos de edad intermedia de distintas carreras. Se dictó una clase de dos horas y treinta minutos para sendos cursos. En dichas clases se aplicaron técnicas basadas en el modelo de las IM de Gardner, con el propósito de activar diversas inteligencias en los estudiantes. En los tres cursos se implementó la misma clase, cuyo objetivo principal fue introducir la función comunicativa referida a hacer suposiciones sobre el pasado mediante la estructura gramatical condicional del tercer tipo. Cada momento de la clase se corresponde con técnicas que responden a una o dos inteligencias de la teoría de las IM, tal como se detalla a continuación:

(1) Lectura silenciosa en forma individual del cuento *Dad's Blessing* (inteligencia intrapersonal); (2) Relajación y visualización semi-guiada (inteligencia espacial); (3) Reflexión individual, introspectiva y asociación con las experiencias propias (inteligencia intrapersonal); (4) Relato oral del cuento leído en grupos de dos o tres estudiantes (inteligencia interpersonal); (5) Debate de un aspecto de la historia en función de una pregunta (inteligencia interpersonal); (6) Realización de un esquema que conceptualice el cuento y su descripción al resto de la clase (inteligencia lógico-matemática e inteligencia espacial); (7)

Establecimiento de relaciones con canciones que los estudiantes conozcan acerca de los temas principales del cuento, como ser la relación padre-hijo, el materialismo, entre otros, y posterior relato de la historia de la canción y escucha de las canciones mencionadas (inteligencia musical); (8) Escritura grupal de un diálogo entre los personajes principales del cuento (inteligencia lingüística e inteligencia interpersonal); (9) Lectura en voz alta a modo de práctica de la pronunciación y entonación y posterior dramatización de la escena (inteligencia cinético-corporal); (10) Inferencia de la función comunicativa a partir de ejemplos del texto leído y sistematización de la estructura gramatical (inteligencia lingüística).

En total, la clase se subdivide en diez momentos y contempla la activación de siete de las ocho inteligencias propuestas por Gardner (la inteligencia naturalista no fue incluida). Los instrumentos de recolección de datos empleados son (a) un cuestionario a los estudiantes, y (b) un estudio documental de la producción escrita de los estudiantes durante las clases. Ambos se detallan a continuación.

3.1. Cuestionario a los estudiantes

El cuestionario implementado consta de 5 preguntas abiertas orientadas a determinar las percepciones de los estudiantes adultos respecto de la aplicación de las técnicas de enseñanza basadas en la teoría de las IM y su relación con su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, en particular, el reconocimiento de las técnicas, sus preferencias y sus valoraciones como elementos pedagógicos. El mismo fue administrado a los tres grupos de estudiantes al finalizar la clase, que constituyen un total de 30 encuestados.

3.2. Estudio documental

Con el objeto de considerar el tipo de producción realizada por los estudiantes en el momento de la clase en la que se les solicitó que conceptualizaran el cuento mediante un esquema libre, los participantes entregaron las hojas donde habían realizado tales esquemas, y estos fueron analizados a la luz de la teoría de las IM.

4. Discusión de los resultados

Conforme el análisis de los datos recogidos a partir del cuestionario administrado a los estudiantes, es dable mencionar los siguientes resultados:

La Pregunta 1: “¿Qué momentos de la clase puede identificar?”, cuyo objetivo fue recoger información acerca de la identificación de cada una de las técnicas realizadas durante la clase, reveló que los momentos que más fueron identificados fueron la lectura y la dramatización (90%), la escritura grupal del diálogo (80%), la realización del esquema (73%), la sistematización (70%), la visualización (57%), el relato oral (50%), el debate (43%), la reflexión (33%), y por último, el establecimiento de relaciones con las canciones y su escucha (10%).

La Pregunta 2: “Cuál le gustó más? ¿Por qué?” reveló que existe una variada gama de preferencias respecto de las actividades implementadas. De hecho, de los 30 respondientes, el 27% prefirió la escritura grupal del diálogo; un 20% prefirió el relato; otro 20% se inclinó por la dramatización; un 13% señaló el esquema; un 10% prefirió la visualización; otro 10%, el debate; y finalmente ningún participante (0%) escogió la lectura, la reflexión introspectiva ni las canciones como su momento de preferencia. Entre las razones brindadas respecto de su preferencia por la escritura grupal del diálogo y el relato oral en grupos, lo que supone casi la mitad de los participantes (47%), se pueden encontrar que permite entender mejor el cuento y que les permite practicar la oralidad. Ambas actividades fueron realizadas en grupo y fueron orientadas a la activación de la inteligencia interpersonal. Otras razones esgrimidas son que promueve el desarrollo de la imaginación y que resulta más divertido. Aquellos estudiantes que prefirieron el esquema manifestaron que a partir de una conceptualización tal pueden comprender mejor la historia, lo que demuestra la activación de la inteligencia lógico-matemática. Un dato interesante es que todos los participantes que eligieron esta opción son estudiantes de ingeniería o administración de empresas. Aquellos que optaron por la visualización argumentaron que les permite lograr una mayor concentración en la clase y los contenidos.

La Pregunta 3: “¿Cuál le gustó menos? ¿Por qué?” evidenció una mayor discrepancia en los datos que la pregunta anterior, puesto que el 37% de los respondientes indicó que la dramatización había sido el momento menos preferido; un 23% indicó que ninguno de los momentos entraba en esta categoría; un 10% señaló el esquema; un 7% la visualización, la reflexión y la sistematización respectivamente; el relato, el diálogo y las canciones obtuvieron un 3% cada uno; y por último, ningún respondiente (0%) señaló la lectura, la visualización o el

debate como los momentos no preferidos. El momento menos preferido de los estudiantes fue claramente el de la dramatización, puesto que encontraron esta situación un tanto incómoda debido a la vergüenza que supone actuar usando la lengua extranjera frente al resto de sus compañeros. El número de participantes que señalaron los otros momentos en esta pregunta es en absoluto significativo, ya que se evidencia una disparidad considerable en la naturaleza de las respuestas. Un dato notable es el relativamente alto porcentaje de estudiantes que señalaron que no existía un momento que no hubiera sido de su agrado.

En cuanto a la Pregunta 4: “¿Cuál le pareció el más útil? ¿Por qué?”, los participantes reconocieron la construcción escrita del diálogo como el momento más útil (30%); seguido de la dramatización (17%) y el relato oral grupal (17%); el esquema (14%); la sistematización (10%); todos los momentos igualmente útiles (6%) y la visualización (6%); y finalmente, la lectura, la reflexión, el debate y las canciones no fueron seleccionadas por ninguno de los respondientes como el momento más útil de la clase (0%). Por su parte, los respondientes señalaron que la escritura grupal del diálogo les permitió practicar la lengua en uso y la pronunciación, así como imaginar el cuento. Aquellos que indicaron que el relato fue lo más útil lo asociaron con la comprensión y el trabajo grupal, sobre todo en virtud de la corrección mutua. Un dato importante es el número relativamente alto de respondientes que percibieron que la dramatización fue el momento de mayor utilidad, considerando que fue la actividad menos preferida por los estudiantes; incluso en muchos casos fue el mismo respondiente el que estimó la dramatización como la tarea que menos les gustó y como la más útil. La valoración de este momento responde principalmente a la oportunidad de vencer la vergüenza. Aquellos que reconocieron la realización del esquema como lo más útil de la clase asociaron la actividad con la comprensión y la posibilidad de resumir el cuento.

Los resultados obtenidos del análisis documental demostró que sobre un total de 30 respondientes, 18 optaron por la confección de un mapa conceptual (60%); 5 realizaron un esquema con dibujos y números (17%); 4 hicieron un dibujo (13%); y 3 realizaron una historieta (10%), lo que revela diferentes formas de conceptualizar los eventos de la historia. Así, la mayoría de los estudiantes lo llevó a cabo desde la inteligencia lógico-matemática desde mapas conceptuales y esquemas con dibujos y números (77%), y otros desde la inteligencia espacial con dibujos o historietas (23%). Un hecho interesante que se desprende del análisis de los documentos es que si bien el cuestionario refleja que solo un 10% de los

estudiantes identificaron la actividad de las canciones, otros 2 participantes que no la habían reconocido anotaron los títulos de las canciones que se mencionaron en el margen de la hoja.

5. Conclusiones

En conclusión, es importante resaltar que la variedad de las respuestas obtenidas ante las preferencias por el tipo de actividades parece reflejar la diversidad del alumnado según sus inteligencias. Por su parte, el hecho de que un porcentaje relativamente alto de respondientes manifestaran la ausencia de momentos que no les agradaran, junto con su variada gama de percepciones implica que la implementación de una metodología de enseñanza que incluya las distintas inteligencias es altamente plausible, dado lo beneficioso que sería para los estudiantes. De hecho, mientras que algunos adjudicaron la comprensión del cuento al relato grupal, otros lo relacionaron con la confección del esquema, y otros a la introspección. Esto revela que la aplicación de una metodología que considere solo la inteligencia lingüística, por ejemplo, desestimaría las aptitudes de aquellos que comprenden en función de aspectos intrapersonales, interpersonales o lógico-matemáticos, entre otros.

Por lo precedentemente expuesto, el equipo de investigación del proyecto del cual se deriva el presente trabajo decidirá en función de estas conclusiones las adecuaciones necesarias al material didáctico empleado y los pasos a seguir para realizar un estudio de mayor escala que permita cierto grado de generalización, a fin de sugerir la aplicación de una metodología basada en la teoría de las IM diseñada especialmente para los estudiantes andragógicos del contexto de la UNLaM.

Referencias bibliográficas

Fernández, Nancy L.; Marchegiani, Paula; Picelille, Silvia L. y Raspa, Jonathan (2015): “El perfil docente para la enseñanza de alumnos adultos de edades intermedia y tardía del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM: El caso de la estructura transversal inglés”, San Justo Universidad Nacional de La Matanza.

Gardner, Howard (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, BasicBooks.

Gardner, Howard (2014): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires, Paidós.

Del trabajo en proyectos a la práctica pre profesional

GONZÁLEZ, JOSEFINA Y MERZIG, BRIGITTE

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

Desde el año 2009 se implementa en la cátedra Traducción Científica de la carrera del Traductorado de Alemán en la Facultad de Lenguas, UNC, el trabajo en proyectos de traducción. Para esta modalidad de trabajo se toman encargos de traducción reales y los estudiantes forman equipos de traductores asesorados por sus docentes. El trabajo en proyectos tiene numerosas ventajas. Desde el punto de vista didáctico incide positivamente en la motivación de los estudiantes. Las actividades grupales constituyen su pilar. Esto incentiva la actividad autónoma, la toma de responsabilidades, posibilita tareas colaborativas y el aprendizaje mutuo entre pares (Little, 1994; Wolff, 1999). Por otro lado es cada vez más imperiosa la necesidad de brindar a nuestros estudiantes un espacio de práctica pre profesional durante el cursado de su carrera, el cual no está contemplado en el plan de estudio vigente actualmente. Se aplicó la modalidad de trabajo en proyectos a una práctica pre profesional dentro del ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se desea presentar aquí la evolución que ha tenido el trabajo en proyectos de traducción desde la primera experiencia hasta la actualidad y cómo se aplica esta modalidad a la práctica pre profesional que se está llevando a cabo con los estudiantes que cursan la materia. Se describirán las problemáticas de los proyectos, los procedimientos utilizados para responder a dichas problemáticas, los organigramas utilizados, las instancias de evaluación incluidas y los resultados obtenidos.

En base a estas experiencias podemos afirmar que el trabajo en proyectos con encargos reales de traducción, para los estudiantes significa un avance en su preparación como traductores en múltiples aspectos, como lo es por ejemplo el contacto con expertos del área al que pertenece el encargo de traducción. Además incluye reconocimientos que van más allá de obtener una buena calificación en la materia en cuestión, como pueden ser la real participación en actividades para las que se realizaron las traducciones o la extensión de certificados a los integrantes de

los proyectos. Para los docentes, la posibilidad del trabajo intercátedra se traduce en una comunicación más fluida, el trabajo desde diferentes ángulos y la interacción entre estudiantes de diferentes años de la carrera.

Palabras clave: didáctica de la traducción / trabajo en proyectos / práctica pre profesional

El trabajo en proyectos

El trabajo en proyectos es una modalidad de aprendizaje basada en los principios del constructivismo, ya que está asociada a la interacción social (Holzinger, 2001: 110). Este autor sostiene que al enfoque del aprendizaje como proceso de elaboración de información se contraponen el concepto del saber como construcción individual de aprendientes interactivos dentro de un contexto social (op.cit. 147). El constructivismo, surgido en los años 80, pone el acento en la construcción subjetiva del saber, de las ideas y de los conceptos. Si respetamos estos principios, deberán tenerse en cuenta el saber previo y las características individuales de los estudiantes. Las problemáticas deberán presentarse de manera realista, en un contexto auténtico y complejo, para que el estudiante pueda analizarlas desde su contexto personal y luego solucionarlas en forma práctica (Rinder, 2003: 6). Los constructivistas postulan que sólo de esta manera el estudiante puede adquirir saber activo. El estudiante mismo debe adquirir habilidades y desarrollar estrategias. El saber ya no se puede transmitir en el sentido tradicional, el rol del docente cambiará a facilitador o asesor, lo que significa que ayudará al estudiante en su proceso de aprendizaje autónomo. Dicho asesoramiento puede darse de manera indirecta por ejemplo, a través de preguntas relevantes que orientarán a los estudiantes en su búsqueda de soluciones (op.cit. 11). Por otro lado la interacción del aprendiente con los demás estudiantes ayudará en el camino del aprendizaje constructivista. Se aprende a través de la comunicación. El filósofo y sociólogo soviético Vygotski (en Schlak, 2003: 599) considera a la interacción social y a la cultura como los componentes más importantes del aprendizaje. Rinder (2003: 7) nombra a Spolsky, quien en 1989 postula que el contexto social provee de posibilidades de aprendizaje y lleva a diferentes posturas, que se traducen en motivación. Constata luego, que la

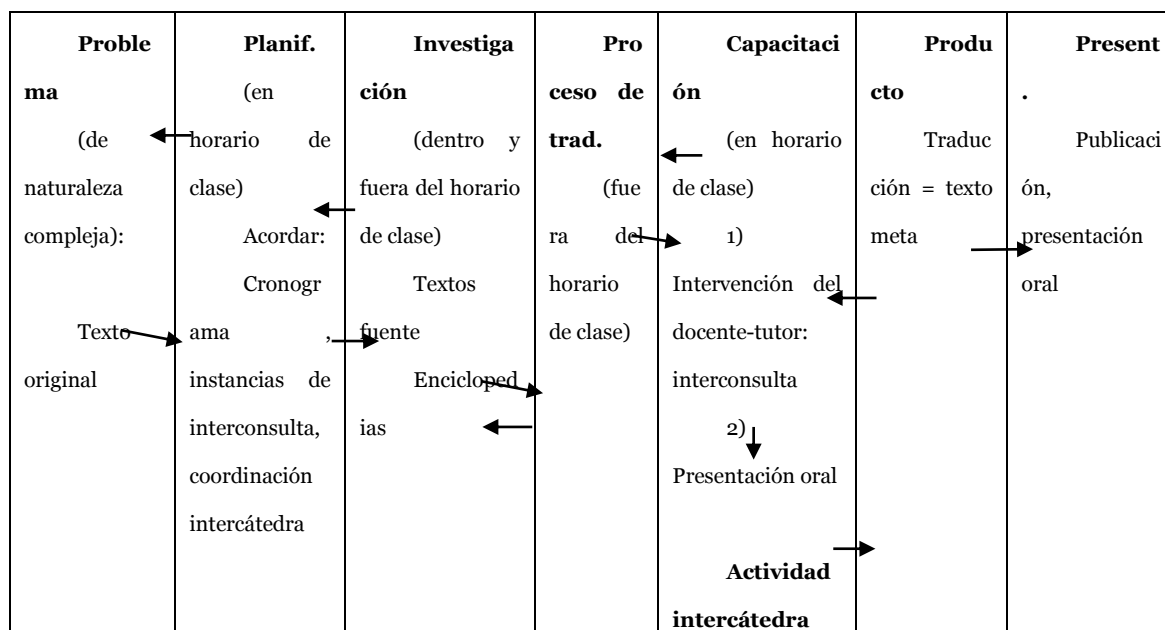
motivación de los estudiantes resulta de la solución autónoma de los problemas y de la comprensión del por qué dicha solución fue la adecuada (op.cit. 10). Todo este proceso de aprendizaje autónomo en un contexto social prepara al estudiante para su futuro rol en una sociedad donde el aprendizaje continuo es esencial y es más importante el saber hacer que el saber en sí.

El trabajo en proyectos entonces tiene numerosas ventajas. Desde el punto de vista didáctico antes que nada incide positivamente en la motivación de los estudiantes. Por otro lado las actividades grupales constituyen el pilar del trabajo en proyectos. Son generadas por el mismo encargo y/o la situación del trabajo. El trabajar en grupo incentiva la actividad autónoma del estudiante, la toma de responsabilidades grupales e individuales, posibilita tareas colaborativas y el aprendizaje mutuo entre pares. El docente toma el rol de asesor y el grupo de estudiantes se asume como responsable del proyecto (Wolff 1994, 1997; Wendt 1996; Little 1994).

El trabajo en proyectos con encargos reales de traducción

La forma de trabajo en proyectos en la actualidad resulta muy común tanto en agencias de traducción como en empresas de desarrollo en general (Lehker, 2003: 562). Para los proyectos presentados en este trabajo se tomó como punto de partida el modelo integrativo, que se basa en trabajos de Charles R. Richards (cit. en Lehker, 2003: 564). Este autor exigía una “educación natural”, que parte de los intereses de los aprendientes. Aplicado al trabajo en proyectos, esto significa que el docente y los estudiantes en primer término deben acordar una problemática a abordar (op.cit. 564). Luego planifican de manera global y en conjunto con el docente el proceder y a partir de allí el grupo de estudiantes actuará como equipo de traducción autónomo, asesorado en caso de necesidad por el docente-tutor. Los conocimientos necesarios para la solución de los problemas serán adquiridos durante el proceso de trabajo. Finalmente se presentará el resultado y se analizará el proceso de aprendizaje. Se consideran óptimos equipos de cuatro integrantes (op.cit. 566).

Modelo integrativo de trabajo en proyectos⁵⁰



El trabajo autónomo de los estudiantes en proyectos con encargos reales resulta especialmente positivo en una materia del quinto año de estudio, ya que se presume que los estudiantes poseen los suficientes conocimientos, estrategias y habilidades, para estar en condiciones de responder a esta actividad de alta exigencia.

Desde el punto de vista de la preparación profesional del traductor, el trabajo en proyectos constituye una posibilidad de desarrollar cualificaciones claves como lo son la autonomía, la competencia comunicativa, la capacidad cooperativa y de toma de decisiones (Lehker, 2003: 564). Todos estos aspectos hacen de esta propuesta de trabajo una actividad que responde en un todo a una práctica pre profesional, instancia que no está contemplada en el plan de estudio vigente actualmente.

En los trabajos en proyectos, los estudiantes forman un equipo de traductores, en el que se distribuyen las tareas de manera autónoma, intercambian ideas, realizan un trabajo colaborativo, durante el cual se da un aprendizaje mutuo en situación real, sin presión. Este aprendizaje tiene lugar tanto en el área intra- e inter-lingüística como en el de las estrategias de búsqueda en los entornos virtuales. En las instancias de encuentro, durante las horas de clase, el docente,

⁵⁰ Basado en Lehker (2003: 564-567), adaptado para su aplicación en Traducción Científica.

convertido en asesor, tiene la posibilidad de escuchar el *thinking aloud*, al que además debe alentar, para aumentar el intercambio, la creatividad y la productividad del grupo.

El trabajo en proyectos reales de traducción implica un aprendizaje como práctica pre profesional para los estudiantes, a través de una inmersión en la situación real de un equipo de traducción, lo que significa cumplir con el plazo y la forma de entrega, aplicar sus conocimientos lingüísticos y traductológicos, tener contacto con un cliente real, poder consultar dudas, proponer eventuales cambios, defender las decisiones traductológicas tomadas y obtener la devolución del cliente, en forma de un comentario acerca de cómo funcionó el texto traducido en el uso, asistir a la presentación del mismo, ser incluido como traductores en una publicación, etc.

Otro aspecto positivo que debe ser mencionado es la posibilidad de trabajar en conjunto con otras cátedras, dentro o fuera del área de la traducción, según las posibilidades que genere el encargo del proyecto. Ese trabajo intercátedra puede ser de apoyo en información disciplinar, tratamiento de temáticas similares desde otros ángulos, colaborativo en la traducción en sí, cuando se trata de encargos que abarcan diferentes tipos de texto. El trabajo intercátedra significa una comunicación más estrecha y fluida entre los docentes involucrados, la inclusión de diferentes enfoques y para los estudiantes la interacción entre pares de diferentes niveles dentro de la carrera.

Aplicación del trabajo en proyectos como práctica pre profesional

A continuación presentaremos la metodología de trabajo y las diferentes etapas del trabajo en proyectos con encargos reales, desde la selección del material hasta la entrega final de la traducción a los destinatarios.

Para la selección del material son varios los aspectos a considerar. En primer lugar, es requisito excluyente que el material traducido sea de uso académico dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, ya sea en cátedras de diferentes facultades, equipos o centros de investigación, congresos, museos, etc. De esta manera no incurrimos en la competencia desleal con los traductores profesionales. En segundo lugar, se eligen textos que por sus características y exigencias se adapten a la materia. Por un lado, deben pertenecer a alguna de las clases textuales incluidas en el programa. Este aspecto no genera mayores dificultades, teniendo en cuenta que la búsqueda de material se circunscribe al

ámbito académico. Por otro lado, la extensión del material debe ser acorde a la cantidad de cursantes, y las fechas de entrega deben ser lo suficientemente flexibles.

Una vez seleccionado el material se firma un acuerdo con los receptores de la traducción, donde constan las fechas de entrega por parte del equipo de traducción, y el compromiso por parte del receptor de estar disponible para eventuales consultas vía mail, y dado el caso, para una charla introductoria y/o para la revisión del glosario elaborado por los estudiantes. Así mismo, se plantea una instancia de devolución por parte del receptor, en la que puede sugerir cambios, que serán evaluados luego por el equipo de traducción. Por último, el receptor se compromete a extender un certificado de participación en las prácticas pre profesionales a todos los integrantes del equipo, y a mencionar a los traductores en caso de que la traducción sea publicada.

Llegado el momento de comenzar con la práctica pre profesional, el equipo de traducción debe elaborar de manera autónoma un cronograma de trabajo que incluya las fases de traducción, revisión y edición. También deben detallar la metodología de trabajo elegida (división del material, traducción grupal, roles, etc.) y las herramientas y los recursos técnicos que emplearán. Posteriormente, la cátedra aprueba el cronograma o sugiere cambios, según considere necesario.

Antes de comenzar con la traducción, el equipo presenta el análisis macro y microestructural del texto de origen, los problemas de traducción y las propuestas de estrategias de solución. También presenta un glosario que se analiza con asesoramiento de la cátedra o, en algunos casos, de los especialistas receptores de la traducción.

Luego de esta etapa, los estudiantes tienen un encuentro con los receptores de la traducción, quienes evacúan las posibles dudas que hayan quedado sobre el texto de origen, sobre terminología, sobre el encargo o sobre el público destinatario. A partir de allí, el equipo trabaja de manera autónoma, tanto en clase como fuera del horario de clase, y se recurre al asesoramiento del docente-tutor en casos puntuales.

Una vez entregada la traducción a la cátedra, ésta realiza una devolución, tanto de la traducción en sí, como de la dinámica de trabajo observada en las clases. En esta instancia es importante la defensa que realizan los estudiantes de su trabajo, ya que permite ver con qué profundidad se analizaron y discutieron el texto y las propuestas de traducción. Con la guía del docente-tutor se buscan propuestas superadoras y se acuerda qué cambios introducir.

Por último, una vez entregada la traducción al receptor, éste cuenta generalmente con dos semanas para leer el trabajo y hacer una devolución al equipo. En caso de que sugiera cambios, éstos son discutidos y evaluados por el equipo.

Actualmente los trabajos en proyectos forman parte del programa y cuentan como trabajo práctico de la unidad en la que se desarrollen.

Problemáticas y soluciones de los proyectos

En las prácticas pre profesionales realizadas hasta el momento se ha traducido para cátedras y equipos de investigación de diferentes facultades, como la de Arte, Geografía, Lenguas, Psicología, y para congresos organizados por la UNC. El material traducido abarca desde textos de divulgación científica hasta artículos científicos. En cuanto a los formatos, también se ha trabajado con material audiovisual. Algunas de las traducciones se han publicado (con los correspondientes créditos) como partes de libro, en actas de congresos o en páginas de Internet.

Cada proyecto presenta características y desafíos que se desprenden de cada encargo de traducción, de manera que no se pueden prever, sino que requieren resoluciones especiales según cada caso, al igual que en la vida profesional real. Sin embargo, algunas problemáticas procedimentales tienden a repetirse en los diferentes grupos de estudiantes. Mencionaremos a continuación las dificultades más relevantes de los diferentes proyectos realizados, y los procedimientos utilizados para responder a dichas problemáticas.

Una de las principales ventajas del trabajo en proyectos aplicado como práctica pre profesional es el trabajo colaborativo con los especialistas que solicitan las traducciones, ya que permite consultar cuestiones interpretativas del texto como también terminológicas. Sin embargo, en estas instancias observamos que los estudiantes no suelen aprovechar al máximo la oportunidad. Para contrarrestar esta tendencia, incluimos en el cronograma de trabajo una charla introductoria con los especialistas y, en los casos en que los especialistas manejen las dos lenguas, la entrega y discusión de un glosario previa a la fase de traducción. Esta entrega previa del glosario reduce, además, posibles fallas en la unificación terminológica del texto.

En relación a las diferentes etapas del proceso de traducción en sentido amplio, por lo general los estudiantes suelen subestimar la importancia del análisis previo del texto de origen y el tiempo que se le asigna a la revisión, de

manera que se debe hacer énfasis en la relevancia de esas etapas. En el caso de la revisión, se hace la observación cuando presentan el cronograma de trabajo. Para reforzar el análisis previo se incluye una instancia previa a la charla introductoria con el especialista en la que los estudiantes deben presentar un análisis macro y microestructural del texto de origen y los posibles problemas de traducción.

La experiencia previa de los estudiantes en trabajos colaborativos es variada. En algunos casos los estudiantes de un curso ya han formado equipos de traducción, incluso entre ellos. En otros casos hay grupos que nunca han traducido en equipo, o si lo han hecho, no ha sido con los mismos compañeros de curso. Es por ello que la cátedra aplica la modalidad de trabajo colaborativo, alternadamente con encargos individuales, desde el primer capítulo de la materia, con el fin de que los estudiantes vayan conociendo la forma de trabajar de sus compañeros y afianzando la comunicación.

La posibilidad de encontrar encargos acordes se reduce un poco si se tiene en cuenta que se deben adaptar al programa. La fecha de entrega debe coincidir medianamente con el desarrollo del programa y el texto a traducir debe adecuarse a la cantidad de estudiantes. Para prevenir estas dificultades es conveniente decidir el encargo al comienzo del año lectivo. Esta planificación previa facilitaría también la coordinación de eventuales trabajos intercátedras.

Por último, se pueden dar casos en que algunos integrantes dentro del equipo trabajan más que otros. Esto se puede solucionar mediante la distribución de roles, tareas y partes para traducir guiados en mayor medida por el docente, cuidando que las actividades resulten equitativas en cantidad y exigencia traductológica. Otra manera de ejercer un mayor seguimiento de trabajo es la inclusión en el cronograma de entregas parciales.

Conclusión

Después de estas experiencias podemos afirmar que el trabajo con encargos reales de traducción en proyectos tiene un efecto positivo sobre los estudiantes y significa un avance en su preparación como traductores, tanto en el saber trabajar en equipo, en la aplicación de sus competencias traductológicas, como en adquirir confianza en sus decisiones. Desarrolla capacidades consideradas claves en el mercado laboral, como el trabajo autónomo, competencia para la solución de problemas, de planificación, comunicación, cooperación y en la toma de decisiones. Además incluye reconocimientos que van más allá de obtener una

buena calificación en la materia en cuestión, como lo son una real participación en las actividades para las que se realizaron las traducciones o la extensión de certificados a los integrantes de los grupos participantes. Otro punto de destacar es la posibilidad del trabajo integrativo de diversas cátedras de traducción, lo que se traduce en una comunicación más fluida entre los docentes de las cátedras involucradas en el proyecto, en el trabajo para el mismo proyecto desde diferentes ángulos y en la interacción entre estudiantes de diferentes años de la carrera. Este trabajo integrativo se da también a nivel interfacultad, que, además de generar una situación de trabajo ideal para el traductor en la que cuenta con el apoyo del experto, también amplía la perspectiva de los docentes y los estudiantes en relación a las actividades e investigaciones que se desarrollan en otras áreas, cátedras, facultades y centros de investigación dentro de la misma comunidad educativa.

Un aspecto en el que deberá profundizarse más es la evaluación explícita del proceso de aprendizaje, sobre todo en las habilidades sociales que se adquieren durante el trabajo en grupo autónomo. Cada proyecto con encargo real presentará una problemática diferente, que surgirá del mismo encargo, pero cuya solución convierte a este tipo de actividad en un desafío que entusiasma tanto a estudiantes como a docentes.

Referencias bibliográficas

Holzinger, Andreas (2001): *Basiswissen Multimedia. Band 2: Lernen*, Würzburg, Vogel.

Lehker, Marianne (2003): “Projektarbeit im DaF-Unterricht” en *InfoDaF*, N°6, año 30, (pp.562-575).

Little, David (1994): “Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application” en *Die neueren Sprachen* 93, 5 (pp. 430-442).

Rinder, Ann (2003): “Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien” en *InfoDaF*, N°1, año 30, (pp.3-22).

Schlak, Torsten (2003): “Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise”, en *InfoDaF*, N°6, año 30, (pp.594-607).

Spolsky, Bernard (1989): *Conditions for Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

Vygotski, Lev (1986): *Denken und Sprechen*, Francfort d.M., Fischer Wissenschaft.

Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Narr.

Wolff, Dieter (1994): "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?" en *Die neueren Sprachen* 93, 5 (pp. 407-429).

——— (1997): "Lernen lernen: Wege zur Autonomie des Schülers" en *Friedrich Jahresheft*, Seelze, Friedrich (pp. 106-108).

——— (1999): *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*, Wuppertal, Bergische Universität Gersamthochschule Wuppertal.

Implementación de técnicas de auto-percepción para optimizar la auto-monitorización en la escritura del inglés como lengua extranjera

KARAMANIAN, NORALÍ Y RASPA, JONATHAN

Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional,
Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

En el contexto de la enseñanza de Lengua Inglesa I en el Profesorado en Inglés e Inglés Técnico en un instituto nacional de profesorado dependiente de una universidad nacional, los estudiantes muestran dificultad para observar objetivamente, corregir y mejorar (monitorizar) su propia producción escrita. Tradicionalmente, el foco del entrenamiento ha sido la corrección de los errores de lengua. Sin embargo, la dificultad de progreso y aprobación da cuenta de que, a fin de entrenar la capacidad de auto-monitorización, este foco lingüístico sería insuficiente. Dicha dificultad parece ser consecuencia de múltiples factores, muchos de los cuales no suelen contemplarse en el entrenamiento lingüístico tradicional, como ser: el contexto en todos sus aspectos, aspectos psico-emocionales, habilidades ejecutivas, entre otras. Con el objeto de incorporar estas variables a la didáctica de la escritura en la lengua extranjera, se llevaron a cabo actividades para desarrollar la concentración, la atención y la memoria. Se implementaron técnicas de pre-escritura, como la visualización, la meditación y la respiración, así como actividades de post-escritura propias del enfoque de la escritura basada en el proceso, desde espacios de reflexión y comunicación individual y grupal. Luego, se administró un cuestionario y se llevó a cabo un análisis comparativo entre los resultados de las producciones escritas de los participantes y de cursos anteriores. Si bien la población del estudio fue reducida, en términos generales, los estudiantes expresaron haber logrado una mayor concentración y un mejor manejo de la ansiedad al momento de escribir en clase. Además, en algunos casos se observó una mayor auto-monitorización y una progresión en los resultados. Se recomienda ahondar en esta exploración a través de un diseño cuanti-cualitativo que incluya un número mayor de participantes, y la medición y comparación de resultados parciales y finales.

Palabras clave: escritura / auto-percepción / auto-monitorización

1. Introducción

Los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el contexto de la cátedra Lengua Inglesa I, del Profesorado de Inglés e Inglés Técnico del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (INSPT) de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), situado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, han demostrado serios problemas para identificar y corregir sus propios errores. En particular, las composiciones escritas representan un escollo difícil de superar, puesto que en muchos casos, los estudiantes señalan que conocen la regla gramatical, pero que, al revisar su producción, no notan que están desatendiendo tal regla. Mientras algunos dicen desconocer el motivo de dichas desatenciones, otros adjudican el error a la tensión de saberse evaluados, sobre todo en composiciones escritas en clase. Esta situación lleva en ocasiones a la frustración de los estudiantes, que parecen no tener herramientas para superar estas dificultades.

La literatura actual demuestra que la dificultad lingüística es consecuencia de una multiplicidad de factores: habilidades lingüísticas, habilidades ejecutivas, aspectos psico-emocionales, entre otros. Dada la complejidad de este sistema, es usual que los profesores tiendan a mantenerse dentro de los aspectos lingüísticos del entrenamiento, muchas veces sin lograr modificaciones visiblemente relevantes. El presente estudio, que surge a partir de la reflexión en la praxis áulica, propone atender el rol de variables como la atención y las emociones en el marco del desarrollo de habilidades ejecutivas que optimicen el desempeño en la escritura.

2. Marco teórico

2.1. El auge de la neuroeducación

Hacia la segunda mitad del siglo XX, la investigación educativa comenzó a tomar dimensiones inconmensurables. Sin embargo, por muchos años los estudios acerca del rol de las técnicas de auto-percepción en los procesos educativos fueron postergados, ya que dichas técnicas carecían, según sus estimaciones, de una base científica, empírica y racional. Pero para Correa Mograbi (2011), los trabajos de Deikman, 1963; Fischer, 1971; Davidson y Goleman, 1977; y Kabat-Zinn et al., 1985, entre otros, son fundacionales y deben recibir mérito científico.

2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras

Aún escasas pero valiosas investigaciones realzan la visión del estudiante como una persona integral, con necesidades y motivaciones físicas, emocionales, sociales, intelectuales y espirituales que confirman la importancia de la actitud, el afecto y las emociones de los estudiantes adultos en el aprendizaje de la lengua extranjera (Gil Otaiza, 2007; Knowles et al, 1998).

En esta sección, cabe mencionar a Stephen Krashen y su hipótesis del filtro afectivo, por la cual la adquisición exitosa de la segunda lengua depende de los sentimientos de la persona que aprende, ya que las emociones negativas, como la ansiedad, actúan como un filtro que impide internalizar el aducto o *input* (Richards & Schmidt, 2002). Un caso estudiado por Krashen y Pon es el de una estudiante de inglés como lengua extranjera que podía corregir y explicar las reglas gramaticales subyacentes a casi todos los errores que había cometido cuando se le mostraba su producción (Krashen, 1981).

2.3. La escritura en la lengua extranjera

Tradicionalmente, en los cursos de lengua extranjera, la escritura ha sido asociada con el miedo y la ansiedad. Para Barwick (1995) y Rife y Stacks (1992), “la escritura en una lengua extranjera es una de las actividades más difíciles y que tienden a causar mayor ansiedad entre los alumnos de lengua” (citado en Wurdak, 2015, p. 2). Esto puede deberse, entre otras cosas, a que los estudiantes han tenido que enfrentar y en muchos casos aún enfrentan las características típicas del enfoque conductista de la escritura basado en el modelo. Los bajos resultados de los estudiantes muchas veces se traducen en la frustración de los docentes de lengua escrita (Hairston, 1982). Por todo esto, hoy el Expresivismo, el Cognitivismo y el Construccinismo Social promueven el abordaje de la escritura como un proceso complejo, entreverado y recursivo que es atravesado por múltiples factores.

2.4. El monitor

El monitor es el mecanismo que utilizan los aprendientes de una lengua para actuar sobre la planificación, la edición y la corrección consciente de la propia producción lingüística sobre la base de los conocimientos aprendidos. La presencia del monitor en el uso de la primera lengua fue sugerida por Labov en 1970 (Krashen, 1977) y retomada por Krashen en su cuestionada teoría del modelo del monitor. Según Krashen (1982), el monitor entrará en acción siempre y cuando reúna ciertas condiciones necesarias aunque no suficientes, a saber: (a) que los aprendientes tengan tiempo para pensar en el uso de las reglas y ponerlo en marcha; (b) que presten atención consciente a la forma o corrección lingüística y no solamente a la idea que se quiere comunicar; y (c) que tengan conocimiento de las reglas.

Por ello, dada la posibilidad de editar la producción lingüística que permite la escritura, la auto-monitorización puede servir como un recurso fundamental. Tsai y Lin (2012) definen el término estrategia de monitorización como una oportunidad de los estudiantes para monitorizar sus producciones escritas a partir de la autocorrección y la corrección de pares.

2.5. Las técnicas de auto-percepción y la escritura en lengua extranjera

La observación científica de los efectos de técnicas de auto-percepción en el desarrollo de funciones ejecutivas y el cerebro ha favorecido la aplicación de dichas técnicas en el ámbito de la educación bajo un enfoque mindfulness, que incluye técnicas de respiración, meditación, yoga, entre otras.

Diversos estudios demuestran que al aumentar el estado de mindfulness, también llamado conciencia plena o atención plena, mejoran los resultados de aprendizaje de la lengua extranjera (Goldin, Ramel, y Gross, 2009; Heeren & Philippot, 2011). En palabras de Wurdak (2015): “Un mayor nivel del estado llamado mindfulness [también llamado conciencia plena o atención plena] y un descenso del nivel de ansiedad favorecen el desempeño académico” (p. 2).

3. Metodología de investigación

Con el objeto de medir las variables extralingüísticas objeto del presente estudio, se llevaron a cabo actividades para desarrollar la concentración y la atención. Se implementaron técnicas de pre-escritura, como la visualización, la respiración y la meditación, así como actividades de post-escritura, desde espacios de reflexión y comunicación individual y grupal, que incluyen mini-entrevistas no documentadas.

La población participante del estudio consta de los ocho estudiantes de uno de los cursos de Lengua Inglesa I del INSPT, UTN del año 2015. El universo de investigación también incluye documentos correspondientes a los resultados de los trabajos escritos de los estudiantes de Lengua Inglesa I de los años 2013 y 2014.

El presente estudio es de carácter exploratorio e incluye dos instrumentos de investigación, a saber: (a) un cuestionario para los estudiantes con preguntas abiertas administrado vía Internet hacia el final del curso, con el objetivo de recoger información principalmente acerca de las emociones y sentimientos de los estudiantes al momento de escribir y revisar sus propias producciones, y sus percepciones respecto de las causas de su errores; y (b) un análisis de los resultados de los trabajos escritos en clase por los estudiantes, que incluye un estudio comparativo con los resultados de grupos de estudiantes de Lengua Inglesa I de los dos años anteriores consecutivos, en los que si bien se habían abierto espacios de reflexión y comunicación, no se habían implementado las técnicas de pre-escritura y revisión mencionadas ut-supra. Se midió y contrastó el número de estudiantes que aprobaron y que desaprobaron. La nota de aprobación fue 6 (seis) puntos correspondiente al 60% de corrección del trabajo. El criterio de evaluación consistió en un modelo de corrección propio, organizado sobre un baremo que incluye la coherencia, la cohesión, la concisión, la claridad, y la corrección, basado en las Escalas de Evaluación de Cambridge (Cambridge English, 2016)

4. Discusión de los resultados

Mediante el cuestionario administrado a los estudiantes, es dable destacar que:

Ante la Pregunta 1: “¿Cómo te sentís con respecto a tu escritura?”, la gran mayoría de los estudiantes (87,5%) manifestó respuestas positivas.

En cuanto a la Pregunta 2: “¿Qué sentís al momento de escribir en tu casa?”, casi todos los estudiantes (87,5%) manifestaron sentirse seguros y tranquilos.

Ante la Pregunta 3: “¿Qué sentís al momento de escribir en clase?”, sin embargo, más de la mitad de los estudiantes (62,5%) afirmó sentir alguna de las siguientes percepciones: ansiedad, tensión, presión, nervios, inseguridad y preocupación. Asimismo, un 37,5% de los estudiantes sintieron estar concentrados; uno de los cuales reconoció una mejoría respecto de su concentración al escribir en clase.

Con respecto a la Pregunta 4: “¿Cuántas horas semanales le dedicás al estudio y la práctica de la escritura?” el promedio fue de 4,1 horas semanales.

En cuanto a la Pregunta 5: “¿Realizás alguna práctica de respiración o meditación cuando escribís en casa?”, más de la mitad de los estudiantes (62,5%) respondió de manera negativa, mientras que el restante 37,5% afirmó realizar técnicas de pre-escritura, entre las que se mencionaron la respiración, la visualización y la escucha de música de relajación.

Con respecto a la Pregunta 6: “¿Cómo te sentís al revisar (leer, editar) tu trabajo escrito?”, un 37,5% respondió que se sentían inseguros, una estudiante *observó* la falta de tiempo en las composiciones en clase como factor interviniente; un 25% de los estudiantes comentó que sus percepciones variaban entre sentirse bien y sentirse decepcionados; otro 25% de los estudiantes manifestaron sentirse bien; y solo el restante 12,5% aseguró sentirse concentrado al realizar la revisión de los trabajos.

La Pregunta 7: “¿Cómo te sentís al momento de recibir los comentarios de tus compañeros?” demostró que casi todos los estudiantes (87,5%) respondieron sentirse muy bien y abiertos a los comentarios de los compañeros.

A partir de la Pregunta 8: “¿Qué hacés con dichos comentarios?”, se

obtuvieron los siguientes resultados: un 62,5% tiene en cuenta los comentarios de los compañeros para corregir sus trabajos; un 12,5% los tiene en cuenta sólo parcialmente; y el 25% restante sólo dijo que los aceptaba o reflexionaba.

Ante la Pregunta 9: “¿Cómo te sentís al momento de recibir la devolución de los docentes?”, un 25% de los estudiantes manifestó sentirse bien, pero el 75% restante, expresó sentir ansiedad, vergüenza, frustración o enojo. Los dichos de los estudiantes revelan que cometen errores cuyas reglas conocen.

La Pregunta 10: “¿Qué hacés cuando recibís la devolución de los docentes?” obtuvo los siguientes resultados: un 50% afirmó que tienen en cuenta los comentarios de los docentes para corregir sus trabajos, aunque solo uno de los respondientes mencionó que pregunta cuando no entiende alguna de las correcciones; un 37,5% respondió que los analizan; y el 12,5% restante sólo dijo que los aceptaba.

La Pregunta 11: “¿A qué área pertenecen los errores que cometés con más frecuencia?” evidenció que el área en la que los estudiantes perciben cometer más errores es la precisión gramatical (62,5%), seguida por la variedad léxica y la competencia discursiva (ambas con 37,5%), la variedad gramatical y la precisión léxica (ambas con 25%), y finalmente la concisión (12,5%).

Ante la Pregunta 12: “¿Sentís que hay errores que repetís en tus trabajos escritos?”, el 75% aseguró repetirlos.

La Pregunta 13: “Si respondiste que sí, ¿a qué crees que se debe esta repetición?” demostró que el 50% de los participantes la atribuyen a la falta de atención, mientras que el 50% restante se divide en partes iguales entre la falta de práctica (16,6%), la falta de planificación (16,6%) y el no haber aprendido del error (16,6%).

En cuanto a los resultados cuantitativos obtenidos por los alumnos, se notó un incremento en el porcentaje de aprobación (60% de logro) en la última composición en clase con respecto a los dos años anteriores: 57% en 2015 vs 29% en 2013 y 50% en 2014. Asimismo, el porcentaje de aprobación de las composiciones en clase número 1, 2 y 3 distribuidas de junio a octubre, mostró una mejoría progresiva y sostenida en 2015 (28%, 62%, 71%), en contraste con un resultado más errático tanto en 2014 (38%, 75%, 38%) como en 2013 (73%, 78%, 29%).

Es interesante destacar que dos estudiantes de la cursada 2015, que reprobaron el primer trabajo y aprobaron el último, manifestaron en entrevistas individuales haber logrado un cambio positivo en la gestión de la ansiedad al escribir en clase.

5. Conclusiones

Si bien la población participante en el estudio fue reducida, en términos generales y según los propios estudiantes, el uso de técnicas de auto-percepción parece propiciar una mayor concentración y un mejor manejo de la ansiedad al escribir en clase. También se observó una mayor auto-monitorización y una significativa reducción en el número de errores. Gran parte de los estudiantes manifestaron percibir un progreso en su desempeño además de sentirse más seguros y satisfechos con su escritura. El incremento de los porcentajes de aprobación en las composiciones en clase 2 y 3 reveló una posible correlación entre la implementación de las técnicas de auto-percepción y la producción lingüística de los estudiantes.

Las técnicas propuestas tienen el objetivo de que los estudiantes se encuentren totalmente presentes, con atención plena en su tarea. Por lo expuesto, la implementación de técnicas de auto-percepción podría posibilitar, en el contexto del presente estudio, una mayor auto-monitorización lingüística por parte de los estudiantes, que a su vez podría suponer mejores resultados en sus trabajos escritos. Se recomienda ahondar en esta exploración a través de un diseño cuanti-cualitativo que incluya un número mayor de participantes, y la medición y comparación de resultados parciales y finales.

Referencias bibliográficas

Cambridge English (2016): *The Cambridge English Scale for Institutions*. Recuperado abril 4, 2016, de <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cambridge-english-scale/institutions/>

Correa Mograbi, Gabriel José (2011): "Meditation and the Brain: Attention, Control and Emotion". En *Mens Sana Monographs*, Vol. 9, N° 1. Recuperado octubre 20, 2015, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3115297>

Davidson, Richard J. y Goleman, Daniel J. (1997): "The role of attention in meditation and hypnosis: a psychobiological perspective on transformations of consciousness", *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, Vol. 25.

Deikman, Arthur J. (1963): "Experimental meditation", *Journal of Nervous Mental Disorder*, Vol. 136.

Fischer, Roland L. (1971): "A cartography of the ecstatic and meditative states", *Science*, Vol. 174, N° 4012.

Gil Otaiza, Ricardo (2007): "Teoría Andragógico-Integradora para la transformación universitaria", *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología*, Vol. 17, N°48.

Graham, Suzanne (2006): "A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning", *Foreign Language Annals*, Vol. 39, N° 2.

Hairston, Maxin (1982): "The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing", en Sondra Perl (Ed.) *Landmark Essays on Writing Process*. Davis, CA, Hermagoras Press.

Kabat-Zinn, Jon; Lipworth, Leslie; y Burney, Robert (1985): "The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain", *Journal of Behavioral Medicine*, Vol. 8.

Knowles, Malcolm S.; Holton III, Elwood. F; y Swanson, Richard A. (1998): *The Adult Learner*, Oxford: Butterworth-Heinemann.

Krashen, Stephen (1977): The monitor model for adult second language performance. En M. Burt, H. Dulay y Finocchiaro, M. (Eds.). *Viewpoints on English as a second language*. Nueva York: Regents.

Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, California, Pergamon Press Inc.

Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Londres, Prentice-Hall International.

Richards, Jack C. y Schmidt, Richard (2002): *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Essex, Longman.

Tsai, Yea-Ru y Lin, Chiu-Feng (2012): "Investigating the Effects of Applying Monitoring Strategy in EFL Writing Instruction", *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 3, N° 13.

Wurdak, Nicole E. (2015): "The Impact of Meditation on Student Writing in an Intensive English Context", *Culminating Projects in English, Paper 12*, St. Cloud State University.

El inglés oral: estrategias comunicativas y conocimiento declarativo

LAUCIRICA, ALICIA EDITH

ISFD, T N° 57, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

Los resultados inmensamente satisfactorios de una experiencia llevada a cabo en el curso introductorio a las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en Inglés de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el año 2012 nos hacen pensar que cobra mucha importancia la enseñanza y aprendizaje de estrategias comunicativas⁵¹ en los/las alumnos/as de nivel superior. Dichas estrategias permiten que los/las aprendices de una lengua extranjera se comuniquen eficazmente en la lengua meta como así también que desarrollen la confianza necesaria para lograrlo. En consecuencia, la comunicación real y la competencia comunicativa⁵² oral de los/las estudiantes mejoran notablemente, especialmente en lo que respecta a las competencias socio-lingüística y estratégica. No obstante, no queda del todo claro cuánto permiten estas estrategias desarrollar las competencias gramatical y discursiva en el alumnado. *Nuestra hipótesis:* Las estrategias comunicativas permiten mejorar la habilidad⁵³ de los/las alumnos/as (es decir, el conocimiento procedimental) a la hora de expresarse oralmente en la lengua extranjera pero el conocimiento (declarativo) sobre la lengua (por ejemplo, sobre pronunciación, vocabulario, gramática o discurso) depende, además, de otros factores. Tomando como referencia el corpus recolectado mediante la grabación de la producción oral de los/las alumnos/as de la comisión anteriormente mencionada del curso de ingreso a las carreras de inglés de la UNLP en 2012, como así también de las alumnas de 4° Año del Profesorado de Inglés del ISFD y T N° 57 – Sede Chascomús, en el año 2015, y analizando estos dos estudios de caso⁵⁴ – basados en una metodología cualitativa

⁵¹ Las estrategias comunicativas son las que tienen por objetivo entablar y mantener una comunicación (O'Malley y Chamot, 1995)

⁵² Según Michael Canale (1983), debemos diferenciar la *competencia comunicativa* (es decir, el conocimiento de las reglas comunicativas) de la *comunicación real* [el uso de este conocimiento al comunicarnos en una situación real (nuestro énfasis)]. Dicha competencia comunicativa abarca la competencia gramatical, la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

⁵³ Hablar en una lengua extranjera supone tanto el conocimiento sobre la lengua (conocimiento declarativo) como la habilidad de utilizar esta lengua al comunicarnos en una situación determinada en tiempo real (conocimiento procedimental) (Bygate, 1987; Buck, 2001).

⁵⁴ McDonough y McDonough (1997)

y en la observación de los/las alumnos/as tanto en clase como en situación de examen – se espera obtener respuestas que nos permitan esclarecer esta cuestión.

Palabras clave: estrategias comunicativas / comunicación real / competencia comunicativa / conocimiento procedimental / conocimiento declarativo / estrategias de aprendizaje

Introducción

Para comunicarse oralmente en una lengua extranjera se necesita tener conocimiento acerca de la lengua como así también la habilidad de utilizarla. Hablar es como manejar un auto: no sólo necesitamos conocimiento sobre las distintas partes que debemos utilizar sino la habilidad de usar esas partes al manejar en el medio del tránsito en tiempo real⁵⁵. Y lo mismo ocurre con la lengua extranjera. Como consecuencia de esta restricción del tiempo, la lengua oral muchas veces dista de ser “perfecta” y, por el contrario, está llena de errores gramaticales, oraciones o frases incompletas, repeticiones y reparaciones. Aun así, lo más probable es que los participantes logren comunicarse en forma exitosa.

Resulta irrisorio esperar que nuestros/as alumnos/as de lengua extranjera no cometan errores cuando los mismos son característicos de la lengua oral. Entonces, es importante que los/as docentes recordemos y que los/as alumnos/as tengan en claro que lo más probable es que, al hablar, cometan errores y que esto es absolutamente normal. No se pretende incentivar un uso incorrecto de la lengua sino que los/as estudiantes se tengan confianza, la cual puede perderse rápidamente si lo único que se espera de ellos es perfección. Entender lo que ocurre naturalmente cuando se utiliza la lengua oralmente, tanto la propia como – especialmente – la extranjera, puede hacer que los/as alumnos/as estén más dispuestos/as a correr riesgos al hablar y a utilizar la lengua oral con mayor frecuencia, lo cual podrá ayudarles a consolidar su conocimiento sobre la lengua en general⁵⁶.

⁵⁵ Bygate, loc. cit.

⁵⁶ Según el enfoque comunicativo (Richards y Rogers, 2001), el inglés se aprende *cuando se lo utiliza* (nuestro énfasis).

Con la finalidad de mejorar dicho uso de la lengua en los alumnos, en el año 2012, en la comisión “E” de la tercera etapa del Curso introductorio de inglés a las carreras de inglés de la UNLP⁵⁷, se enseñaron y practicaron estrategias comunicativas a fin de mejorar la fluidez y la confianza de los alumnos al comunicarse oralmente en inglés. En la prueba de progreso administrada a los estudiantes a mediados de dicho curso los alumnos en su gran mayoría habían permanecido prácticamente en silencio y a lo sumo habían contestado muy sucintamente las preguntas que se les había formulado. A raíz de los resultados, y viendo que en general los estudiantes no carecían de un nivel de lengua que les permitiera desenvolverse más eficazmente en la lengua extranjera, se les comenzó a enseñar estrategias comunicativas en clase. Luego de dos meses, los/as mismos/as estudiantes que casi no habían hablado durante la prueba de progreso lograron desempeñarse de una manera extremadamente positiva. Incluso aquellos/as alumnos/as que aún no mostraban haber adquirido el nivel de lengua esperado⁵⁸, lograron contestar las preguntas que se les hicieron, justificaron sus respuestas, pidieron tiempo extra para pensar antes de contestar o aclararon lo que habían querido decir cuando sentían que no habían sido lo suficientemente claros. De esta manera, mientras sólo tres alumnos/as habían aprobado la prueba de progreso dos meses antes, quince alumnos/as lograron aprobar la prueba sumativa al finalizar esta etapa del curso.

Teniendo en cuenta los resultados de esta experiencia, tres años más tarde se trabajaron las mismas estrategias comunicativas en el grupo de cuarto año de la carrera de Profesorado de Inglés del ISFD y T N° 57, sede Chascomús. Nuevamente, se observó que las estrategias comunicativas resultaron de gran utilidad en este grupo dado que las alumnas se animaron a hablar más en clase, a dar su opinión con confianza y a justificar y fundamentar sus ideas. No obstante,

⁵⁷ En el año 2012, el curso de ingreso a las carreras de inglés de la UNLP constaba de tres etapas diferentes. La primera etapa duraba dos semanas y consistía en doce horas reloj de clases semanales, las cuales se dictaban en las primeras semanas del mes de febrero. La segunda etapa comenzaba inmediatamente después de la primera, se extendía hasta fines de marzo, y consistía en seis horas reloj de clases semanales. La tercera etapa se cursaba desde principios de abril hasta mediados de julio y también incluía seis horas reloj de clases semanales. Los/as alumnos/as que aprobaban la prueba sumativa en la primera o segunda etapa podían cursar las materias anuales dictadas en inglés de primer año; en el caso de desaprobado, debían cursar la tercera etapa del curso. Los/as alumnos/as que aprobaban la prueba sumativa en la tercera etapa podían cursar una materia cuatrimestral de primer año, dictada en inglés, durante el segundo cuatrimestre. Los/as alumnos/as que no aprobaban la prueba sumativa en la tercera etapa tenían la opción de seguir cursando el PEOE (Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas) el resto del año.

⁵⁸ El nivel de lengua que se espera que los/as alumnos/as tengan al ingresar a la UNLP es el que correspondería al nivel B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

no se notó tanta mejoría en su conocimiento sobre la lengua. Por ejemplo, muchas de las alumnas tendían a no corregirse al cometer algún tipo de error, ya fuere fonológico, léxico, gramatical o discursivo. Como consecuencia, el monitoreo⁵⁹ de su producción oral no fue, con algunas excepciones, el que se hubiera esperado, lo cual nos hace cuestionarnos la eficacia de las estrategias comunicativas a la hora de mejorar el conocimiento *declarativo*.

Experiencias analizadas

Como se mencionara antes, en el año 2012, en la Comisión “E” de la tercera etapa del curso introductorio a las carreras de inglés de la UNLP, se comenzaron a enseñar estrategias comunicativas, como, por ejemplo, tomarse cierto tiempo antes de hablar; no hablar demasiado rápido ya que puede ocurrir que los interlocutores u oyentes no puedan seguir al hablante; concentrarse en el *qué* (“what”) y no tanto en el *cómo* (“how”), es decir, prestar atención más que nada a lo que se quiere decir que a la manera en cómo se lo dice; darse tiempo para pensar, recurriendo a “fillers” como “Let me think” o “Er...”, entre otros, indicando así la intención de seguir hablando de manera de no perder el turno de habla, y sin hacer pausas demasiado prolongadas; encontrar otras maneras de decir lo que se desea comunicar (“paraphrasing”), ya fuere explicando el significado de un término que no se puede recordar o reformulando algo que no se pudo comunicar bien; comenzar la oración nuevamente (“False starts”) sin dejar de hablar porque se cometió algún error o se cambió de idea y el/la hablante se vio obligado/a a comenzar otra vez; aprender frases hechas o expresiones más que palabras sueltas; utilizar marcadores del discurso para indicar al interlocutor o interlocutora lo que se va a comunicar a continuación (por ejemplo, cierta información contrastiva o adicional); preguntar cuando no se entendió algo o pedir que se aclare algún punto, con amabilidad; y mostrar desacuerdo, nuevamente de manera amable. Finalmente, también se les recomendó a los/as

⁵⁹ Según la “Monitor Hypothesis” del “Natural Approach” (Richards y Rogers, op. cit., p. 181), el conocimiento que vamos aprendiendo nos permite corregirnos al comunicarnos.

estudiantes que no olvidaran verificar la pronunciación de las palabras nuevas o su acento (“word accent”), como así también que estudiaran bien el material a rendir⁶⁰ y que practicaran todo lo posible⁶¹.

Junto con las estrategias se enseñaron también un número de expresiones o frases hechas para que los/las alumnos/as contaran con mayores recursos lingüísticos que les permitieran manejarse con más fluidez, confianza y naturalidad en la lengua extranjera (respondiendo a la estrategia “Aprender frases hechas o expresiones más que palabras sueltas”). Así, si en una clase se enseñaba la estrategia “Pedir al interlocutor que aclare algo que no se entendió bien”, también se enseñaban frases que permitieran hacer esto en inglés, como “I’m sorry; I missed that. Could you say it again, please?”. Del mismo modo, si se enseñaba a parafrasear lo dicho antes, también se incluían expresiones como “What I was saying was...” o “What I said was...”, etc., las cuales permitían reformular lo dicho previamente de una manera diferente.

Con la finalidad de poner en práctica las distintas estrategias comunicativas y expresiones en inglés, en cada clase se les pedía a los/as alumnos/as que trabajasen de a pares o en grupos de tres o cuatro alumnos/as. Debían dar su opinión con respecto a distintos temas, como “Fumar en lugares públicos” o “La política”. Los/as alumnos/as debían decir lo que pensaban y en todo caso mostrarse de acuerdo o no con sus compañeros/as. Especialmente en el caso de no estar de acuerdo, debían hacerlo de manera respetuosa y amable. La docente, mientras los alumnos interactuaban, recorría el aula, anotaba lo que iba escuchando y ayudaba a los/as estudiantes que hacían alguna pregunta, pero en general dejaba que ellos/as trabajaran de manera independiente.

Una vez que la actividad se realizaba, se le preguntaba a algún miembro del grupo qué habían conversado y se le pedía que le comunicara a toda la clase las ideas mencionadas o las conclusiones a las que habían llegado. Luego se volvía a preguntar a algún otro miembro de ese u otro grupo qué le parecía lo que había dicho su compañero/a o se le pedía su opinión sobre el tema hasta que la mayor cantidad de alumnos/as hubiese participado. La docente tomaba apuntes de lo dicho y luego anotaba errores de coherencia, cohesión, gramática, vocabulario o pronunciación en el pizarrón a fin de que los/as estudiantes pudieran descifrar de

⁶⁰ Específicamente, que leyeran y analizaran bien las historias con las que se los evaluaría en la parte oral de la prueba sumativa.

⁶¹ Estas dos últimas estrategias encuadrarían más en lo que se conoce como “Estrategias de aprendizaje”, es decir, aquellas acciones que realizan los/as estudiantes con la finalidad de mejorar su propio aprendizaje (Oxford, 1990).

qué tipo de error se trataba, lo corrigieran, *reflexionaran*⁶² de esta manera sobre su desempeño y, más que avergonzarse por cometer errores, aprendieran de los mismos. Además, se incentivaba en todo momento a que los/as alumnos/as se corrigieran al hablar y mejoraran de esta manera su auto-monitoreo⁶³.

Con respecto al grupo del ISFD y T N° 57, a mediados de 2014, durante el tercer año de la carrera de Profesorado de Inglés y en los espacios de “Lengua y expresión oral III” y “Lengua y expresión escrita III”, se les pidió a las alumnas que leyeran sobre estrategias comunicativas en dos guías de aprendizaje de la “British Broadcasting Corporation” (BBC)⁶⁴ y que comentaran cuáles estrategias, a su entender, podían ayudarles a mejorar su producción oral. Al año siguiente, es decir en el cuarto año de la carrera, en los espacios “Lengua y expresión oral IV” y “Lengua y expresión escrita IV”, se vieron las mismas estrategias de manera más específica y se practicaron con distintas actividades comunicativas, como se hiciera en la UNLP, cuatro años antes. Se incentivó, además, la lectura, análisis y discusión oral de textos que les resultaran interesantes y pertinentes a las alumnas, quienes en la segunda parte del año, realizaron, además, presentaciones orales sobre distintos temas teóricos. Se les recordó en todo momento que no se esperaba que no cometieran errores al hablar, pero sí que se corrigieran al equivocarse.

No obstante, los resultados no fueron tan positivos en este grupo dado que, si bien hubo una notable mejoría en la fluidez y confianza de las alumnas, en general su uso de la lengua era muchas veces un tanto elemental y prácticamente no se corregían al cometer errores. Además, al estudiar dichos errores con todo el grupo en el pizarrón, las alumnas a veces tardaban en darse cuenta de por qué se había anotado determinado tipo de error, aunque el mismo fuera más bien básico; incluso volvían a caer en la misma clase de errores que ya se habían visto y discutido en forma general en clase en varias ocasiones como también en aquellos a los que se les había llamado la atención de manera individual mediante notas que la docente entregara a cada alumna en distintas ocasiones. Tratándose de un grupo en el que la mayoría no se inclinaba a estudiar la lengua,

⁶² Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es una actividad de construcción que el/la aprendiz realiza por medio de la interacción entre lo que ya sabe y la nueva información que recibe (Cardós, 2000). Así, en el aprendizaje adquiere gran importancia la acción por parte de los/las estudiantes como así también la *reflexión* (nuestro énfasis), la cual permite comprender dicha acción y transformarla en conocimiento (Magadán, 2012).

⁶³ Según Lynch y Anderson (2012): “Aprendemos al monitorear lo que decimos y al percibir nuestros errores”.

⁶⁴ BBC Learning English (2003)

especialmente la gramática, se notaba que el trabajo sobre la lengua cuya realización individual y autónoma se había recomendado en reiteradas ocasiones, no se realizaba. Así, al finalizar la cursada de cuarto año, el conocimiento sobre la lengua de muchas alumnas siguió siendo muy parecido al del año anterior y no se observaron cambios verdaderamente significativos.

Sin embargo, en algunas alumnas sí se notó una mejoría, tanto en fluidez y confianza al hablar, como en conocimiento de la lengua y auto-monitoreo. Se observó que estas alumnas estudiaban la lengua, ya fuere vocabulario o gramática, de manera independiente y constante, y que además exhibían una conducta muy responsable y profesional, como la utilización del diccionario de pronunciación al no saber cómo pronunciar una palabra o cómo acentuarla correctamente. Esto demostraría que, si bien no se puede negar la importancia que tiene utilizar la lengua a fin de aprenderla, también tiene gran importancia el aprendizaje de las estructuras básicas de una lengua, las cuales nos permiten desenvolvernó eficazmente al utilizar la lengua extranjera, en distintas situaciones comunicativas y ante diferentes interlocutores⁶⁵.

Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados de las experiencias llevadas a cabo en el curso introductorio a las carreras de inglés de la UNLP y en el ISFD y T N° 57, resulta evidente que las estrategias comunicativas pueden ayudar a los/as hablantes de una lengua extranjera a comunicarse fluidamente en dicha lengua como así también a desarrollar la confianza necesaria para lograrlo. No obstante, hablar requiere tanto del conocimiento procedimental, o de la habilidad de utilizar la lengua al comunicarnos, como también del conocimiento declarativo o conocimiento sobre la lengua, es decir, sobre pronunciación, vocabulario, gramática o discurso. Los resultados obtenidos en el ISFD y T N° 57 demuestran la importancia de enseñar y desarrollar estrategias comunicativas en nuestros/as

⁶⁵ Es evidente que no es lo mismo comunicarnos con un/a amigo/a íntimo/a que con nuestro/a jefe/a o superior (Cockroft, 1999). Mientras que en la primera situación utilizaremos un lenguaje más informal, en la segunda situación pondremos más atención al expresarnos y el lenguaje será, en general, más formal. Sabemos que en inglés, en el lenguaje informal predominan las contracciones, las oraciones simples o a lo sumo compuestas y un vocabulario mucho más frecuente y general, de origen predominantemente anglosajón; por el contrario, en el lenguaje más formal, encontramos oraciones más bien complejas, nominalizaciones y un vocabulario específico y poco habitual, generalmente de origen latino, entre otras características (Anderson *et al*, 2005).

estudiantes pero también estrategias de aprendizaje⁶⁶. Es muy positivo que los/as alumnos/as desarrollen fluidez y confianza al expresarse oralmente en inglés, al dar su opinión o al defender sus ideas, pero resulta igualmente importante que desarrollen buenos hábitos de estudio que les permitan mejorar su conocimiento sobre la lengua. Debemos tener siempre presente que para comunicarnos oralmente de manera eficaz necesitamos tanto del conocimiento *procedimental* como del *declarativo*. Esto cobra mayor importancia en el caso de los/as estudiantes de profesorado, quienes constituirán modelos a ser imitados por sus alumnos/as y quienes deberán ser capaces de detectar los errores de estos/as alumnos/as a fin de guiar y ayudarlos/as a mejorar su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

BBC Learning English (2003): *Better Speaking. A Guide to Improving your Spoken English*. Londres: British Broadcasting Corporation.

-----: *Upgrade your English. Short Cuts to Better English Language Skills*. Londres: British Broadcasting Corporation.

Buck, Gary (2001): *Assessing Listening*. Cambridge (GB): Cambridge University Press.

Bygate, Martin (1987): *A Scheme for Teacher Education: Speaking*. Oxford (GB): Oxford University Press.

Canale, Michael (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Richards, Jack C. y Schmidt, Richard W. (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.

Cardós, Paula (2000): "El aprendizaje y la apropiación del conocimiento". Ficha de cátedra. *Fundamentos psicológicos de la educación*. La Plata: FAHCE, UNLP.

Cockcroft, Susan (1999) *Investigating Talk*. Londres: Hodder & Stoughton.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge (GB): CUP.

⁶⁶ A diferencia de las estrategias comunicativas, con su foco en la comunicación, las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo mejorar el *aprendizaje* (nuestro énfasis) de la lengua extranjera (O' Malley y Chamot, loc. cit.).

Lynch, Tony y Anderson, Kenneth (2005) *Study Speaking. A Course in Spoken English for Academic Purposes*. Cambridge (GB): CUP. -----
----- (2012) (En línea) *Effective English Learning*. Edimburgo: English Language Teaching Centre - University of Edinburgh.

Magadán, Cecilia (2012): “Clase 2: Los saberes y los aprendizajes con TIC: en práctica y en teoría”. Enseñar y aprender con TIC. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

McDonough, Jo y McDonough, Steven (1997): *Research Methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold.

O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna Uhl (1995): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge (USA): Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston (USA): Heinle & Heinle.

Richards, Jack y Rodgers, Theodore (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Segunda edición. Cambridge (GB): Cambridge University Press.

Accesibilidad Académica y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

SCAGNETTI, ANDREA

Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Republica Argentina

Resumen

La discapacidad es un tema relacionado a los Derechos Humanos que ha experimentado distintas formas de abordaje con el correr del tiempo. Cada discapacidad y cada persona con discapacidad tiene una especificidad determinada, lo que genera la existencia de barreras físicas, arquitectónicas, comunicacionales y curriculares que impiden u obstaculizan la inclusión.

Las distintas concepciones acerca de la discapacidad que las instituciones adoptan condicionan el tipo de inclusión, el pleno ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades para todos sus miembros. La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) posee una estrategia institucional que coordina las cuestiones relativas a la discapacidad con las líneas de acción necesarias para garantizar condiciones de acceso y de avance en los estudios, como así también de participación en las diferentes actividades que se llevan a cabo. Dentro de este marco institucional y en relación directa con la accesibilidad académica, el Área de Servicios a la Discapacidad de la Unidad de Biblioteca y Documentación, que se encuentra bajo la órbita de la Secretaría de Investigación, trabaja en la adaptación del material que conforma la bibliografía de cada asignatura, para que éste resulte accesible para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva o motriz.

Los docentes recibimos escasa o nula formación sobre temáticas vinculadas a la discapacidad durante nuestra formación de grado. En general, el tema se nos impone cuando recibimos a un alumno con discapacidad. En la mayoría de los casos, son ellos los que nos van guiando para que aprendan de la mejor manera. Esta situación conlleva riesgos ya que, el trabajo áulico queda sujeto a las observaciones de sentido común y la buena voluntad del docente, en lugar de seguir criterios y pautas de trabajo que hagan que la inclusión sea real y efectiva.

Rose y Meyer (2002 en Bou Gerena 2011) sostienen que el aprendizaje implica desafíos específicos en las asignaturas a ser aprendidas que sólo puede llevarse a

cabo al eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos. Además, afirman los autores, la barrera de aprendizaje más importante la constituye un currículo inflexible y pensado en un alumno promedio o “común” y que viene en un solo talle (*one-size-fits-all*). En este marco, los alumnos con necesidades educativas diferentes quedarían excluidos.

Este trabajo dará cuenta de los avances realizados dentro del marco del proyecto de investigación “*Hacia una accesibilidad académica en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*”. El mismo se propone analizar la accesibilidad académica en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. Cabe señalar que los idiomas son transversales a todas las carreras que se cursan en la universidad y se dictan en dos modalidades, Inglés lecto comprensión e Inglés con Propósitos Específicos dependiendo según la carrera elegida por el estudiante.

Asimismo, este proyecto promueve la generación de un espacio de reflexión y discusión para debatir temas relacionados con la discapacidad teniendo en cuenta la normativa existente y la elaboración de materiales accesibles para la enseñanza de lenguas extranjera y el desarrollo de estrategias de acompañamiento a los docentes en términos de recursos disponibles, metodología de trabajo y de evaluación de los alumnos con discapacidad.

Palabras clave: discapacidad/accesibilidad académica/enseñanza/lenguas extranjeras

Introducción

El enfoque de la discapacidad ha experimentado en las últimas décadas una transformación muy significativa. Es indiscutible que esta temática está estrechamente vinculada a los Derechos Humanos y que desde el desconocimiento, el prejuicio y la discriminación se van construyendo barreras que sumadas a las físicas, arquitectónicas, comunicacionales y curriculares impiden u obstaculizan la inclusión de las personas con discapacidad.

Según sostienen Doménech y Moliner (2011) existen tres modelos de abordaje: el modelo exclusor, el médico y el social.

El modelo *excluser* o segregacionista concibe a la persona con discapacidad como una persona que no realiza aportes significativos a la sociedad y por consiguiente, inspira un sentimiento de lástima o pena. Este rol social, llevado al ámbito educativo, se transforma en la exclusión de la escuela común y fomenta su concurrencia a instituciones de enseñanza especial en donde los profesionales expertos en esta temática estarían en condiciones de ayudarlos a superar sus “dificultades”.

El modelo *médico* apoya el modelo educativo integrador y propone un tipo de enseñanza mixta en donde el alumno concurre a la escuela común pero, al mismo tiempo, trabaja ciertas áreas académicas con profesionales que tienen formación en educación especial. Es decir, este modelo concibe a la persona con discapacidad como un sujeto con limitaciones y con necesidades que solo pueden ser satisfechas por ciertos especialistas. En este sentido la persona con discapacidad no llega a la inclusión total en el sistema educativo.

El modelo *social* de la discapacidad, surgido en Estados Unidos e Inglaterra en el siglo XX, favorece una educación inclusiva que considera al alumno con discapacidad como un miembro más entre los que componen la diversidad a la que pertenece la escuela. En este contexto, con ayuda de herramientas apropiadas que le permitan participar de las actividades como el resto de sus compañeros, el alumno desarrolla su potencial y realiza su contribución al colectivo al cual pertenece.

Cada institución elige el modelo de discapacidad que con el que va a trabajar condicionando de esta manera el tipo de inclusión, el pleno ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas que pertenezcan a la misma.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo (Ley Nacional 26.378) sancionada en el 2008 es el marco legislativo que establece que las personas con discapacidad tienen el derecho a la educación, de calidad y gratuita. Los Estados Partes propiciarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Para hacer efectivo este derecho los Estados se asegurarán que:

“se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva y se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Asimismo, tanto la Ley 26.206 de Educación Nacional como la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573, relacionada específicamente con la educación superior de las personas con discapacidad, dan cuenta de las responsabilidades y del compromiso del Estado Argentino en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo en general y a la institución universitaria en particular. Asimismo, introducen esta temática en la producción universitaria en sus tres pilares esenciales: la docencia, la investigación y la extensión.

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), la educación inclusiva posee tres variables fundamentales para la vida escolar de cualquier estudiante: la presencia, el aprendizaje y la participación.

- La *presencia* se relaciona con el lugar en donde estudian los alumnos. Si bien se puede considerar que este elemento no es importante, la realidad es que para que el alumno se apropie de los saberes, se reconozca como estudiante y aprenda a manejarse en la diversidad, necesita estar en el aula compartiendo experiencias con alumnos sin discapacidad.

- El *aprendizaje* está vinculado con las medidas que tiene que tomar la institución para que aquellos alumnos que tengan necesidades de apoyo educativo inherentes a su condición de discapacidad obtengan dicho apoyo con el fin de lograr un rendimiento en todas las áreas del conocimiento.

- La *participación* se concibe como la necesidad de valorar la identidad de cada estudiante y procurar su bienestar tanto personal como social (Ainscow, Booth y Dyson, op.cit.).

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) posee una estrategia institucional que coordina las cuestiones relativas a la discapacidad con las líneas

de acción necesarias para garantizar condiciones de acceso y de avance en los estudios, como así también de participación en las diferentes actividades que se realizan tanto en el Campus como en el Centro Cultural. En relación a la accesibilidad física, es importante destacar que en términos generales, el predio de la universidad no presenta obstáculos que dificulten la movilidad de una persona con discapacidad. En relación a la accesibilidad académica, desde el 2006 en el Área de Servicios a la Discapacidad (ASD) de la Unidad de Biblioteca y Documentación (UByD), que se encuentra bajo la órbita de la Secretaría de Investigación, se realiza el procesamiento de textos de la bibliografía de lectura obligatoria de las distintas asignaturas para que éste resulte accesible para los estudiantes con discapacidad. Cabe señalar que la persona a cargo de este tipo de adaptaciones es el primer estudiante ciego que comenzó una carrera en la UNGS. Es además experto en softwares especiales, tecnología adaptativa y enseñanza de tiflotecnologías y coordinador de la Comisión de Discapacidad. El hecho de ser una persona con discapacidad le da la ventaja de ser consciente del esfuerzo diario, de las complicaciones y trabas, como así también de las necesidades y especificidades de cada tipo de discapacidad.

Según sostienen Rose y Meyer (2002 en Bou Gerena 2011), el aprendizaje implica desafíos específicos en las asignaturas a ser aprendidas que sólo puede llevarse a cabo al eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los retos. Además, afirman los autores, la barrera de aprendizaje más importante la constituye un currículo inflexible y pensado en un alumno promedio o “común” y que viene en un solo talle (*one-size-fits-all*). En este marco los alumnos con necesidades educativas diferentes quedarían excluidos.

Cabe señalar que los idiomas son transversales a todas las carreras que se cursan en la universidad. La reforma de los planes de estudio, realizada en el segundo semestre del 2012, le permitió a cada coordinador de carrera optar no solo por la cantidad de niveles de idioma dentro de su área sino también por la modalidad que consideraban apropiada. Como resultado, varias carreras mantuvieron los tres niveles de lecto- comprensión en inglés y otras optaron por tener dos niveles de lectocomprensión en inglés y uno o dos de portugués. Por otra parte, las carreras que se encuentran bajo la órbita del Instituto de Industria solicitaron cursos de Inglés con Propósitos Específicos.

Este proyecto se propone analizar la accesibilidad académica de la enseñanza de lenguas extranjeras que integre los aspectos curriculares,

pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral de las personas con discapacidad. Dentro de este abordaje se trabajará para alejarse de la tendencia a “homogeneizar” las prácticas educativas y se propiciará un abordaje áulico que no esté sujeto a las observaciones de sentido común y la buena voluntad del docente, sino que se centre en un trabajo de profundización que permita establecer criterios y pautas de trabajo que hagan que la inclusión sea palpable y efectiva. Tomando estas pautas como punto de partida, se favorecerá la elaboración de materiales accesibles para la enseñanza de lenguas extranjeras que reflejen un trabajo de profundización del conocimiento en torno a esa temática, teniendo en cuenta las teorías de adquisición de lenguas y el abordaje social de la discapacidad.

1. Objetivos

1.1. Objetivos generales:

1.1.1. Generar un espacio de reflexión y discusión para que se debatan temas relacionados con la discapacidad teniendo en cuenta la normativa existente en todos los niveles educativos.

1.1.2. Promover y fortalecer las redes institucionales para articular acciones y recursos que permitan mejorar el desarrollo académico de estudiantes con distintas discapacidades.

1.1.3. Propiciar la transversalidad de la temática de la discapacidad en las currículas en todos los niveles educativos.

1.1.4. Incluir en la formación de grado de los profesionales de la educación la temática de la discapacidad y los distintos abordajes para contribuir desde el campo profesional a la superación de las barreras.

1.2. Objetivos específicos:

1.2.1. Realizar un relevamiento de los alumnos con discapacidad que asisten a la universidad, identificando tipo de discapacidad, su trayecto y su rendimiento académico.

1.2.2. Analizar las prácticas inclusivas y las condiciones de accesibilidad académica de las materias de enseñanza de lenguas extranjeras en función de los alumnos con discapacidad.

1.2.3. Relevar los recursos tecnológicos disponibles para los alumnos.

1.2.4. Desarrollar estrategias de acompañamiento a los docentes en términos de recursos disponibles, metodología de trabajo y de evaluación de los alumnos con discapacidad.

1.2.5. Producir materiales didácticos accesibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras para alumnos con discapacidad visual y auditiva.

1.2.6. Redactar un documento que refleje el conocimiento alcanzado en torno a la temática de la discapacidad y la enseñanza y el aprendizaje de LE para que pueda ser utilizado como insumo para otros docentes en el futuro.

1.3. Objetivos vinculados a otras áreas

1.3.1. Profundizar la investigación en torno a la deficiencia auditiva y el aprendizaje de español como L2.

1.3.2. Proponer la creación de talleres de lectoescritura en español para alumnos con deficiencias auditivas.

1.3.3. En el marco del Proyecto de Presupuesto Participativo 2014, diagnosticar posibles problemas de enseñanza- aprendizaje que afronten docentes y estudiantes con discapacidad en las clases de Lenguas Extranjeras en la escuela secundaria.

2. Metodología

2.1. Hipótesis

A partir del conocimiento de la situación de discapacidad de los alumnos que cursan una lengua extranjera y teniendo en cuenta las diferentes modalidades de enseñanza y el perfil del futuro profesional se trabajará para confirmar o refutar las siguientes hipótesis:

2.1.1. Las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad están directamente relacionadas con la edad en la que perdieron la visión, la audición, etc.

2.1.2. Debido al hecho de que cada persona con discapacidad es única y cada discapacidad posee una especificidad determinada, el vínculo que se establezca con el estudiante favorecerá el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que impactarán positivamente en el aprendizaje.

2.1.3. La elaboración de un material accesible adaptado a las necesidades de los alumnos con discapacidad favorecerá el desempeño de los mismos en la clase de lengua extranjera.

2.2. Metodología de trabajo

En primer lugar se plantea un período de búsqueda, análisis y discusión de bibliografía acerca de la temática de la discapacidad y enseñanza de lenguas extranjeras.

En una segunda etapa, se llevarán a cabo entrevistas con los docentes de idiomas a cargo de comisiones en donde se encuentren inscriptos alumnos con discapacidad. Se hará un relevamiento de los recursos disponibles, las dificultades que tienen los docentes en el abordaje de las distintas situaciones de discapacidad, del tipo de apoyo o asesoramiento que necesitan. También se entrevistará a los alumnos para recolectar información acerca de la discapacidad que poseen, del tipo de equipamiento tecnológico que manejan y su desempeño académico en general.

La tercera etapa tendrá como objetivo el diseño de materiales accesibles que tomen como base las áreas de conocimiento de los aprendientes y la accesibilidad de los mismos para alumnos con discapacidad. Se priorizará la exposición a material auténtico de lectura con la intención de trascender el texto para centrarse en los géneros textuales que son el producto de una actividad social determinada, lo que le permitirá al alumno estar en contacto con la lengua real, mantenerse actualizado. A partir de este anclaje y si la modalidad así lo requiriese, se desarrollarán las otras tres macro habilidades (escuchar, escribir y hablar). En esta etapa se trabajará conjuntamente con los responsables del Área de Servicios a la Discapacidad de la Unidad de Biblioteca y Documentación a cargo de la didactización del material correspondiente a las distintas asignaturas.

El material será puesto a prueba durante un semestre, al término del cual se les solicitará a los docentes y a los estudiantes que utilizaron el material, como así también al Área de Servicios a la Discapacidad una evaluación del mismo. A continuación se realizarán las modificaciones correspondientes teniendo en cuenta una posible publicación.

Durante el tiempo que dure el proyecto, se fomentará la participación de sus integrantes en reuniones científicas para compartir las experiencias con docentes de otras universidades o profesionales de otras instituciones con el fin de mejorar el material y socializar los avances parciales alcanzados.

2.3. Informe preliminary

El proyecto se encuentra finalizando su segunda etapa de ejecución. Durante el 2015 participamos de reuniones de discusión de bibliografía y abordamos temas relacionados a la accesibilidad académica dentro de nuestras clases de Inglés. También comenzamos a establecer redes institucionales para articular acciones y recursos que permitan mejorar el desarrollo académico de estudiantes con distintas discapacidades. En este sentido, participamos periódicamente de las reuniones de la Comisión de Discapacidad de la UNGS y de Jornadas de Lenguas Extranjeras, en donde se estrecharon lazos entre instituciones, generándose un intercambio de experiencias áulicas en torno a casos de alumnos con discapacidad. También se hizo referencia a las políticas inclusivas que se llevan adelante en el nivel superior y a la importancia de garantizar el ejercicio igualitario del derecho a la educación gratuita y de calidad.

En relación con el objetivo específico de realizar un relevamiento de los alumnos con discapacidad que asisten a la universidad, identificando tipo de discapacidad, su trayecto y su rendimiento académico, en la actualidad se están terminando de realizar las entrevistas a los alumnos ciegos o disminuidos visuales que se encuentran cursando en la UNGS mediante la administración de una encuesta desarrollada por el equipo de investigación (ver apéndice).

Por último, y en consonancia con el objetivo específico de desarrollar estrategias de acompañamiento en términos de recursos disponibles, metodología de trabajo y de evaluación de los alumnos con discapacidad, se consultó a los docentes a cargo de comisiones de lectocomprensión en inglés para que identificaran las dificultades que presenta el trabajo áulico con el texto para un alumno con discapacidad. Se detectó que resulta muy complicado efectuar el análisis del paratexto icónico y lingüístico del texto en la etapa de pre lectura. En este sentido, se procedió a realizar las modificaciones de acceso a las consignas, ya sea a través del uso de marcadores o del reemplazo de las mismas por otras que no incluyeran la comprensión del paratexto lingüístico. También se proporcionaron dos archivos, uno para la guía de lectura y el otro para el texto, allanando, de esta manera, el problema del pasaje de la pregunta al texto y del texto a la pregunta, que implica tener todo en un solo archivo.

Para concluir, en el futuro inmediato comenzaremos con la redacción de un documento que nos permita dar cuenta del trabajo que hemos estado realizando en torno a la accesibilidad de los materiales de enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo fundamental es el de beneficiar a los estudiantes ciegos o con disminución visual a través de una mejor comprensión del proceso que llevan a cabo al aprender una LE y, a su vez, brindar a los docentes un insumo que pueda ser utilizado cuando tengan alumnos con discapacidad visual.

3. Referencias bibliográficas

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Andrade, M. (2010). Desafíos de la diferencia en la escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Disponible en

<http://www.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Discapacidad%20Visual%205.pdf>

Bou Gerena, C. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta para la inclusión. Disponible en

[http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion_especial_2011/CBou%2012-12-11%20\(SEGURO\).pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion_especial_2011/CBou%2012-12-11%20(SEGURO).pdf)

Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad (2006)

Crespo, S. (1981): “*La escuela y el niño ciego*”. Editorial Córdoba: Graficart.

Doménech Vidal, A. y Moliner García, O. Conocer para transformar, ¿qué piensan las familias sobre la inclusión? Disponible en

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11077&PHPSESSID=8575dofa1a0ee1c7a6afd15ca41e1053

Ellis, R.(1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Feldman, S. (2010). (Coord.). *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*, Buenos Aires, UNGS- Prometeo. Disponible en:

http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/discapacidad/TIO5_La_UNGS_y_el_abordaje_de_la_Discapacidad.pdf

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: Learning-centered approach*. Cambridge: CUP.

Lenneberg, E.(1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Ley 26.206 de Educación Nacional

Ley 24.521 de Educación Superior

Ley 25.573 Modificatoria de la Ley de Educación Superior

Ley 23678 de ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Rose, D., Meyer, A. y Hitchkok, C. (Eds. 2005) *The universally designed classroom*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rose, D., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Salas, Patricia. Léxico y polisemia, barreras para la integración de las personas con discapacidad auditiva en.

<file:///C:/Users/Pato/Downloads/Dialnet-LexicoYPolisemia-3140500.pdf>

Salas, Patricia (2008) Narrativa, Lenguaje y Educación. Aproximación a un estudio de casos de Integración Educativa desde la discapacidad auditiva en <http://www.tdx.cat/handle/10803/8936>

Salas, Patricia (2001) Algunas observaciones sobre alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en aulas comunes en

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Salas_P_observaciones_alumnos_sordos_hipoacusicos_integrados_aulas_comunes_2001.pdf

Salas, Patricia (2006) Oyendo con los ojos. La lectura en las personas sordas en http://educacionsordos.files.wordpress.com/2011/02/oyendo-con-los-ojos_patricia-salas.pdf

Salas, Patricia (2005) Teoría lingüística aplicada al procesamiento auditivo en sordos implantados en

http://www.bibliohuma.com.ar/home/index.php?option=com_content&view=article&id=8:cuaderno-no-16&catid=1:cuadernos-de-humanidades&Itemid=5

Scagnetti, A. (2012). (Comp. Avellana, A. y Brandani, L.) *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas*" Estrategias de personas ciegas para facilitar la comprensión de textos escritos en una lengua extranjera", (páginas 203-216). Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, 2012. ISBN 978-987-630-138-1 – 236. Disponible en

http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/558_Edu11_La%20Adquisicion%20del%20lenguaje.pdf

Apéndice

1. ¿Qué carrera estudia? ¿Cuántas materias tiene regularizadas/aprobadas?

2. Tipo de discapacidad:

.....
.....

3. Según su opinión, ¿existen barreras edilicias, académicas o comunicacionales en la institución?

Si la respuesta es afirmativa, especificar cuáles son.

.....
.....
.....

4. ¿Utiliza alguna herramienta tecnológica de apoyo? Especifique cuál.

.....
.....
.....

5. Describa brevemente el trayecto académico realizado antes del ingreso a la universidad.

.....
.....

6. Requirió algún elemento de apoyo, pedagógico de acompañamiento, intérprete, herramientas tecnológicas, etc. ¿En qué tramo?

.....
.....

Capítulo 10

Traducción e interpretación: formación profesional en contextos de internacionalización

La práctica preprofesionalizante en la formación de futuros traductores: una experiencia didáctica en francés

FERREIRA CENTENO, ANA Y TÁLAMO, MARÍA FLORENCIA

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Republica Argentina

Resumen

La internacionalización tiene hoy carta de invitación en la enseñanza de la traducción en el nivel superior. En efecto, en la actualidad, disponer de mediadores lingüísticos formados en la práctica traslativa en contextos y con necesidades reales se ha tornado una necesidad imperiosa. En este sentido, los avances en materia de formación de traductores y los nuevos lineamientos teóricos abordan la importancia de la práctica profesional como condición necesaria para la obtención del título de grado puesto que esta representa para todo estudiante la posibilidad de aprender a desenvolverse en la profesión antes de insertarse en el mercado laboral.

Sin embargo, estas prácticas, tan naturalizadas en otros campos del saber, no han sido aún incluidas de manera formal en la currícula de los Traductorados impartidos en la Facultad de Lenguas, UNC. En nuestra calidad de docentes del Traductorado de Francés de la mencionada casa de estudios, conscientes de que elaborar un programa académico acorde a esta realidad implicaba nuevos desafíos y que nuestros futuros egresados se encontraban en desventaja en comparación con otros profesionales, nos incorporamos a un proyecto de práctica preprofesionalizante con el fin de subsanar esta carencia.

El presente trabajo pretende dar cuenta de una experiencia llevada a cabo, durante el año 2014, conjuntamente entre las cátedras de Historia de la Arquitectura II de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, y de Traducción Periodística, sección francés de la Facultad de Lenguas, ambas cátedras pertenecientes a carreras de la UNC, dentro del marco del proyecto Práctica Profesional de la Traducción Especializada (PPTE) que conformara el Plan Académico de Mejora a los Estudios de Grado (PAMEG). En un primer momento, presentaremos brevemente los fundamentos del proyecto de la práctica preprofesionalizante en la formación de

grado. Luego, especificaremos las diferentes etapas y los instrumentos implementados en cada una de ellas. Finalmente, realizaremos una evaluación de esta experiencia didáctica de contacto con la realidad profesional futura.

Palabras clave: formación de traductores – práctica preprofesionalizante – experiencia didáctica - competencia traductora

La internacionalización tiene hoy carta de invitación en la enseñanza de la traducción en el nivel superior. En efecto, en la actualidad, disponer de mediadores lingüísticos formados en la práctica traslativa en contextos y con necesidades reales se ha tornado una necesidad imperiosa. En este sentido, los avances en materia de formación de traductores y los nuevos lineamientos teóricos abordan la importancia de la práctica profesional como condición necesaria para la obtención del título de grado puesto que esta representa para todo estudiante la posibilidad de aprender a desenvolverse en la profesión antes de insertarse en el mercado laboral.

Sin embargo, estas prácticas, tan naturalizadas en otros campos del saber, no han sido aún incluidas de manera formal en la currícula de los Traductorados impartidos en la Facultad de Lenguas, UNC. En nuestra calidad de docentes del Traductorado de Francés de la mencionada casa de estudios, conscientes de que elaborar un programa académico acorde a esta realidad implicaba nuevos desafíos y que nuestros futuros egresados se encontraban en desventaja en comparación con otros profesionales, nos incorporamos a un proyecto de práctica preprofesionalizante con el fin de subsanar esta carencia.

El presente trabajo pretende dar cuenta de una experiencia llevada a cabo, durante el año 2014, conjuntamente entre las cátedras de *Historia de la Arquitectura II* de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, y de *Traducción Periodística*, sección francés de la Facultad de Lenguas, ambas cátedras pertenecientes a carreras de la UNC, dentro del marco del proyecto Práctica Profesional de la Traducción Especializada (PPTE) que conformara el Plan Académico de Mejora a los Estudios de Grado (PAMEG). En un primer

momento, presentaremos brevemente los fundamentos del proyecto de la práctica preprofesionalizante en la formación de grado. Luego, especificaremos las diferentes etapas y los instrumentos implementados en cada una de ellas. Finalmente, realizaremos una evaluación de esta experiencia didáctica de contacto con la realidad profesional futura.

Fundamentos de la práctica preprofesionalizante en la formación de grado

En lo que respecta al proyecto propiamente dicho, este estipulaba la conformación de un equipo de trabajo durante el año académico 2014 integrado por un(a) director(a), cinco docentes responsables de las cuatro carreras de Traductorado Público Nacional que se dictan en la institución -alemán, francés, inglés e italiano- y un número de tutores por precisar en función de la cantidad de estudiantes inscriptos en las asignaturas involucradas en el proyecto. Estos tutores debían ser traductores recientemente egresados.

El proyecto de PPTE se planteaba objetivos generales y específicos. Entre los objetivos generales, se proponía, en primer lugar:

- Favorecer la competencia traductora del estudiante avanzado, haciendo especial hincapié en la subcompetencia instrumental, en el correcto uso del español y en la traducción inversa.
- Lograr que el estudiante responda en forma aceptable a un encargo de traducción real.
- Ofrecer servicios de traducción a diferentes cátedras de otras unidades académicas de la UNC.

Entre los objetivos específicos, se proponía:

- Lograr que el estudiante mejore su rendimiento en la traducción especializada mediante una práctica intensiva y real.
- Intensificar la capacitación del estudiante en el uso adecuado de herramientas informáticas para la documentación y la gestión terminológica.

Estos objetivos responden a la carencia mencionada al principio de nuestra presentación.

Etapas e instrumentos

En un primer momento, se llevó a cabo una reunión general durante la cual se asignaron los roles, se instruyeron a los diferentes miembros del equipo sobre el alcance del proyecto y se procedió a establecer un cronograma de actividades con el fin de que cada cátedra trabajara de manera independiente.

Por otro lado, se creó un aula virtual común a todos los idiomas en la cual se presentaba la fundamentación y los objetivos del proyecto, la nómina de todos los docentes y estudiantes participantes del último año de la carrera, el calendario de formación y capacitación y los plazos de entrega. Este medio de comunicación contaba a su vez con un foro que permitía resolver las diferentes dudas de manera colaborativa.

En un segundo momento, la coordinadora de francés se reunió con los docentes y tutores de la sección intervinientes en el proyecto con el objetivo de establecer las fases y la modalidad de trabajo.

En conformidad con los lineamientos teóricos de Gouadec (2009) sobre las etapas del proceso traductor, se elaboró un plan de trabajo que incluyó las siguientes instancias:

1. Búsqueda de encargos
2. Selección del encargo
3. Entrevista con el cliente
4. Asignación de tareas y roles
5. Proceso traductor:
 - a. análisis discursivo
 - b. documentación
 - c. traducción
 - d. revisión
 - e. lectura final
 - f. edición

Entrega traducción

Evaluación final

1. Búsqueda de encargos

La búsqueda de los encargos de traducción fue llevada a cabo por una reciente egresada de la sección de alemán dentro del marco de un proyecto de investigación paralelo al PPTE.

En primer lugar, ella entrevistó un gran número de docentes pertenecientes a unidades académicas dependientes de la UNC interesados en hacer traducir textos con fines pedagógicos o para publicación científica.

Luego, procedió a clasificar por sección los diversos encargos y elaborar finalmente una planilla con todos los datos que permitirían al coordinador de cada idioma contactar estos potenciales clientes.

2. Selección del encargo

Los criterios de selección del encargo de traducción fueron establecidos conjuntamente entre la docente responsable de la cátedra de Traducción Periodística y la coordinadora del equipo de la sección francés.

Estos criterios respondían a factores tales como: cantidad de recursos humanos, extensión del trabajo de traducción, tipología y género textual, nivel de especificidad de los temas abordados, dificultad del texto original (TO, en adelante) y direccionalidad de la traducción.

En este sentido, coincidimos con Mayor Serrano (2006) en que los textos son las herramientas de trabajo mediante las cuales se logra conocer las diversas situaciones discursivas y convenciones textuales, ejercitar la detección de problemas, desarrollar estrategias de resolución y justificación para, finalmente, producir textos que respondan al encargo de traducción.

3. Entrevista con el cliente

En un encuentro informal, el cliente manifestó primeramente su agradecimiento por la oportunidad de dar a conocer a sus alumnos un artículo de una publicación internacional de renombre a la cual no tendrían acceso a causa de la barrera idiomática.

Luego respondió a las preguntas de la coordinadora tendientes a especificar los detalles del encargo: lectores del texto meta (TM, en adelante), uso del TM, plazos, condiciones especiales y soporte de entrega de la traducción.

Dicho cuestionario fue elaborado en función de los lineamientos teóricos de Christiane Nord, quien habla de la importancia del encargo de traducción (Nord, 1997: 59-60) y afirma que toda traducción debe ir acompañada de un encargo de traducción que defina las condiciones bajo las cuales el TM cumpla su función particular.

4. Asignación de tareas y roles

Es indispensable hacer notar que las cátedras de los últimos años de la carrera en la sección francés no presentan una gran cantidad de estudiantes (el número oscila entre 2 y 6), en la asignatura de Traducción Periodística 2014, el grupo clase estaba conformado por tres (3) alumnos. Teniendo en cuenta la extensión del TO y la cantidad reducida de recursos humanos, se decidió que estos tres alumnos se desempeñasen como traductores y, una vez finalizada la traducción, se elegiría al revisor.

El rol de la docente de la cátedra consistió en acompañarlos y orientarlos durante todo el proceso traductor junto con la tutora así como garantizar la realización del encargo de traducción en tiempo y forma.

5. Proceso traductor

a. Análisis discursivo. La primera etapa del proceso de traducción comprendió una detenida lectura y reflexión acerca del TO. Posteriormente, los estudiantes debían completar en equipo una grilla de análisis discursivo previa a la traducción.

Esta instancia es de crucial importancia puesto que permite alcanzar mejores niveles de comprensión del TO y detectar tempranamente los problemas de traducción. He aquí la grilla:

<u>GRILLA DE ANÁLISIS DISCURSIVO</u>	
Encargo (Título - Autor):	Artículo "Berlin" revista <i>Aujourd'hui</i> nº297. (págs. 60- 85)
Medio de publicación del TO:	
Intencionalidad del TO:	
Destinatario:	
Función del TM:	
<u>Estructura arbórea</u> Área temática: Subárea temática: Tema del TO:	
<u>Superestructura</u> Identificación del paratexto	
<u>Problemas de traducción</u> Lingüísticos: Extralingüísticos: Textuales: Pragmáticos:	

b. Documentación

Luego de una segunda lectura detenida del texto y en función de los problemas de traducción previamente detectados, los alumnos debieron

completar una planilla Excel a modo de glosario provisorio. Esta grilla compartida en línea les permitía trabajar de manera sincrónica y asíncrona.

A fin de resolver esos problemas y encontrar la traducción de los términos objeto de trabajo, los alumnos se documentaron, en su gran mayoría, en páginas web de arquitectura, con glosarios específicos y, en algunos casos, realizaron consultas a especialistas. Entendemos la documentación tal como la define Gerding Salas (2008):

Acción de localizar y analizar documentos impresos o electrónicos, documentos sonoros o gráficos o fuente orales, con el propósito de adquirir documentos terminológicos o temáticos necesarios para la traducción.

c. Traducción propiamente dicha

e. Revisión

La revisión del texto traducido estuvo a cargo de uno de los alumnos de la cátedra quien, además de traducir, se puso en la piel de un revisor. Este nuevo rol, pocas o raras veces asignado a nuestros estudiantes en el espacio áulico, nos pareció sumamente interesante y enriquecedor ya que:

... la revisión de traducciones ha adquirido una nueva dimensión al institucionalizarse debido a que se ha constituido como una especialización en la profesión de traductor. Recordemos que, entre otros factores, el incremento del número de traductores con una experiencia limitada, tanto en organismos oficiales como en la empresa privada, ha impuesto el control de la calidad del trabajo que realizan como algo necesario y generalizado. (Parra Galiano, 2007: 198).

Una vez finalizada la labor de revisión por parte del estudiante-revisor, la tutora, la docente a cargo y la coordinadora de francés realizaron un control estricto de la calidad. En esta instancia, se procedió a corregir errores, sugerir cambios o modificaciones pertinentes a la propuesta de traducción de los alumnos, siempre acompañados de la debida justificación. El objetivo principal de esta etapa es impulsar a los alumnos a reflexionar sobre las condiciones del proceso traductor y los principios básicos para la revisión de traducciones. Aquí además se prestó especial atención a los aspectos relativos a la ortotipografía de la lengua de llegada.

e. Lectura final

Una vez finalizada la segunda revisión de la traducción e incorporadas las modificaciones pertinentes por parte de los alumnos, los docentes de la sección de francés procedieron a realizar la lectura final del producto antes de entregárselo al cliente para su apreciación.

Este espacio de debate y consulta tanto con los profesores como con el especialista fue uno de los momentos más enriquecedores de la experiencia puesto que uno de nuestros deseos es romper con el mito de la soledad de la tarea del traductor.

f. Edición

Coincidimos con los términos de Parra Galiano (2007: 207) cuando afirma que el revisor

... debe verificar asimismo si la estructura del texto y su disposición global es clara y no induce a confusión, dada la importancia de los aspectos relativos a la *maquetación* del documento para su lectura.

Constituyendo este concepto nuestro punto de partida, se procedió a la maquetación del TM de manera tal que su presentación fuera lo más parecido al TO. Así, se incorporó todo el paratexto gráfico (las fotografías, los planos, los dibujos, etc.) y se respetaron tanto el texto en columnas como la ubicación del paratexto. En este punto, es necesario aclarar que el TO se encontraba en formato papel, en consecuencia la primera labor de edición consistió en digitalizar todo lo atinente a imágenes. |

6. Entrega de la traducción

La versión definitiva del encargo de traducción se entregó en formato PDF al cliente, en nuestro caso, a la docente de la cátedra de *Historia de la Arquitectura II* de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNC) respetando los plazos estipulados. |

7. Evaluación final

La evaluación final fue llevada a cabo tanto por los docentes a cargo de esta experiencia como por la docente receptora del TM. En lo que nos concierne en calidad de formadores y profesionales de la traducción, nuestra evaluación se centró en el proceso traductor, entendiendo por proceso traductor todas las etapas por las que fueron transitando nuestros estudiantes, futuros traductores, para lograr un producto de calidad.

En cambio, en lo que atañe al cliente, la evaluación estuvo enfocada en el producto final, es decir, en la traducción en sí. La evaluación final global tuvo un resultado positivo, ya que se cumplió satisfactoriamente con el trabajo de cada etapa y se logró un producto final de calidad, acorde a las exigencias del encargo.

Por último, los estudiantes recibieron un informe individual en el cual se plasmó una apreciación de carácter holístico en referencia a su desempeño académico. En efecto, el baremo analítico institucional es complementado con una apreciación que permite evaluar de manera global el proceso traductológico del alumno.

Además de la evaluación docente, los estudiantes evaluaron su propio desempeño, ya que este tipo de práctica les permitió tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades para un futuro desempeño laboral, evaluar su trabajo en equipo y, consecuentemente, ajustar, modificar o reafirmar hábitos y destrezas de traducción y gestión de la traducción.

Talleres de perfeccionamiento

A lo largo del año académico 2014, se organizaron tres (3) talleres de capacitación en torno a tres ejes plasmados tanto en los objetivos generales y específicos como en la fundamentación del proyecto: el desarrollo de la competencia traductora y de la subcompetencia instrumental, el correcto uso del español y la traducción inversa.

Destinados a docentes y a alumnos participantes, los talleres que se detallan a continuación solo exigían un porcentaje de asiduidad del 80 % para hacerse acreedor de la correspondiente certificación.

a. Taller sobre gestión de proyectos de traducción: procesos, herramientas y calidad

La metodología de trabajo adoptada para la implementación de la práctica preprofesionalizante objeto del presente proyecto está basada en los objetivos anteriormente mencionados tanto a nivel cognitivo como accional.

En este sentido, esta primera instancia de capacitación se orientó a la presentación de los contenidos distribuidos en unidades temáticas que abordaron los lineamientos teóricos de un proyecto de traducción hasta el uso de herramientas de traducción y recursos en línea.

b. Taller “Español para traductores” destinado a alumnos avanzados de los traductorados

Un relevamiento de datos y diagnóstico llevado a cabo por docentes de español de la FL-UNC en 2013 advirtió que la mayoría de los estudiantes avanzados del traductorado presentaban dificultades lingüísticas y comunicativas al momento de traducir textos hacia la lengua materna.

No ajenos a esta problemática, reconocemos que el desarrollo de competencias en lengua española es esencial para el desempeño de su profesión. Por ello, a mediados de 2014, la directora del proyecto lanzó una convocatoria a los docentes de español de la FL-UNC para la elaboración y dictado de un taller de carácter netamente práctico intitulado “Español para traductores”. Luego de un pormenorizado análisis de las propuestas, se procedió a la elección de una de estas por medio de una votación de todos los integrantes del equipo.

Los principales objetivos de este taller eran:

-Desarrollar determinadas competencias comunicativas necesarias para traducir textos de una lengua extranjera a la lengua española.

-Ejercitar las competencias lingüísticas y discursivas necesarias para producir textos congruentes, correctos y apropiados.

c. Taller: Análisis Contrastivo del Discurso: Aplicación Práctica a la Traducción Inversa

El primer módulo de este último taller de Análisis Contrastivo del Discurso estuvo dedicado a todas las secciones de idiomas. Sin embargo, el segundo módulo se focalizó en la intensificación de la práctica en la traducción de la sección inglés. En efecto, uno de sus objetivos fue capacitar a los futuros traductores con el fin de responder satisfactoriamente a los requerimientos de traducción por parte de los investigadores de la UNC en vistas a una publicación internacional.

Conclusión

Para concluir, podemos decir que la experiencia relatada en esta breve presentación brindó amplias satisfacciones. A los estudiantes particularmente, porque pudieron transitar por primera vez el camino de un traductor profesional desde la recepción del encargo hasta la entrega de la traducción. A los docentes

intervinientes, porque pudimos brindarles a nuestros futuros traductores un espacio de práctica preprofesionalizante con el objetivo de contribuir a su formación, de adquirir una primera experiencia laboral, de fomentar el desarrollo de criterios profesionales y de incentivar la autonomía mediante la toma de decisiones y, lo más importante, porque pudimos acompañarlos a lo largo de todo ese proceso. A la docente y a los estudiantes de la cátedra de *Historia de la Arquitectura II* de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNC), porque desde ese momento pudieron acceder a un material de lectura que, de no haberse traducido al español, habría sido desaprovechado desde el punto de vista pedagógico de la asignatura.

Por todo esto, creemos que se hace imprescindible que los Traductorados cuenten con sus propios espacios de prácticas preprofesionalizantes para facilitar la inserción de los futuros traductores en el mercado laboral.

Bibliografía

Ferreyra, L. (2014). *Proyecto de prácticas profesionales en traducción especializada*. Córdoba: UNC.

Gerding Salas, C. (2008) *Terminología de la Traducción*. Chile: Universidad de Concepción.

Gouadec, D. (2009). *Profession Traducteur*. Paris: La Maison du Dictionnaire.

Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. (5.ª edición). Madrid: Cátedra.

Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellò: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.

Kelly, D. (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Revista Puentes N.º 1, Granada: Editorial Atrio*.

Mayor Serrano, M. B. (2006). "Criterios para las selecciones textuales en la formación de traductores especializados". *Translation Journal, 10* (1). [en línea]. Recuperado en marzo de 2016 de: <http://www.bokorlang.com/journal/35seleccion.htm>

Nord, Ch. (2008). *La traduction: une activité ciblée. Introduction aux approches fonctionnalistes*. Traducido del inglés por Beverly Adab (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Arras: Artois Presses Université. Col. Traductologie.

Parra Galiano, S. (2007). "Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros". *TRANS. REVISTA DE TRADUCTOLOGÍA*, 11. 197-214. Málaga: Universidad de Málaga.g