

# La enseñanza de Inglés con fines académicos: buenas prácticas en la Educación Superior.

**Carina Llosa** 

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) – Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y Enseñanza (CELLAE)

## Resumen

Este trabajo realiza un relevamiento de ofertas de Inglés Académico en diversas Universidades hispanoparlantes. Lo analiza a la luz de una triangulación teórica que incluye el aprendizaje de una lengua extranjera y la didáctica y pedagogía en el nivel universitario, en busca de detectar buenas prácticas de enseñanza. Se concluye que las experiencias que implementan métodos de aprendizaje basados en problemas permiten un aprendizaje significativo de los contenidos propuestos a través de la aplicación práctica de los mismos, junto con su integración a los conocimientos previos, y también posibilita capitalizar las frecuentes heterogeneidades de los grupos. Asimismo, se resalta la importancia de incluir estos saberes dentro de la oferta de la Universidad, para de esta forma poder democratizar el acceso al conocimiento de la lengua inglesa.

---

**Palabras clave:** inglés academico, educación superior, pedagogía

## The teaching of English for Academic purposes: best practices in Higher education

### Abstract

This research carries out a survey of Academic English offers in Spanish speaking universities. It analyzes them through a triangulation of different theories regarding foreign language learning and didactics and pedagogy at university in order to find best practices in English teaching. It is concluded that the experiences that implement problem-based methods allow the meaningful learning of the contents through its practical application, together with its integration to previous knowledge, and it also allows to capitalize on the frequent heterogeneity of the learning groups. Furthermore, it emphasizes the importance of including these contents in the obligatory curricula, in order to democratize the access to the knowledge of the English language.

---

**Keywords:** academic english, higher education, pedagogy

Carina Llosa es profesora de Inglés (Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González) y magister en Ciencia, Tecnología e Innovación (Universidad Nacional de Río Negro). Es docente de Inglés en la UNRN sede Andina desde 2010 y ha dictado diferentes cursos de grado, extensión, posgrado y capacitaciones docentes de Inglés Académico. Investigadora asociada del CELLAE (Centro de Estudios de Literatura, el Lenguaje, su aprendizaje y su enseñanza), participante del proyecto de investigación: Relaciones entre enseñanza/aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2: enfoques metodológicos y aplicaciones en contextos mono y plurilingües. Como resultado de su participación en diferentes equipos de investigación, ha presentado y publicado trabajos en distintos eventos académicos, jornadas y revistas científicas.

## La importancia del Inglés académico en la Universidad

Saber inglés en el ámbito académico permite acceder a bibliografía actualizada, interactuar en congresos o proyectos internacionales y redactar *abstracts* y *papers* en este idioma, que se ha vuelto la *lingua franca* de la ciencia. Es por ello que cada vez se le asigna mayor importancia al manejo de esta lengua (García et al., 2020), siendo la internacionalización de la Educación superior, política de Estado en Argentina.

Sin embargo, la demanda de conocimientos de inglés que esta política implica, no se ha visto reflejada en la oferta de cursos de inglés de las universidades en general. En consecuencia, las competencias de la comunidad académica para enfrentar estos retos en la lengua inglesa quedan circunscriptas a los conocimientos previos que los docentes, investigadores y estudiantes posean.

Afortunadamente, diferentes factores a lo largo de la historia argentina fueron sentando las bases para que la educación superior fuera cada vez más inclusiva. La masificación de la educación superior en la Argentina aumentó la heterogeneidad del estudiantado, con *nuevos estudiantes* (en términos de Bourdieu y Passeron, 2003) que no poseen necesariamente dentro de su capital cultural los conocimientos previos indispensables para afrontar los retos en inglés que les depara el entorno académico. Esta problemática se manifiesta en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). El hecho de que un gran porcentaje de sus estudiantes sean primera generación de universitarios (UNRN, 2018), en muchos casos incluye contextos socioculturales en los que se ha carecido de situaciones de aprendizaje de inglés de calidad, ya sean formales o no formales.

Como explica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), los estudiantes que se encuentren en un nivel A1 (principiante) necesitan 400 horas de instrucción guiada para lograr un nivel B1 (intermedio, que puede desenvolverse con autonomía). Se citan estos dos niveles ya que se ha venido constatando en las materias de Inglés de la UNRN desde el año 2010 que la mayoría de las y los estudiantes están situados en un nivel A1, siendo el nivel B1 el que les permitiría desenvolverse con un grado mínimo de autonomía en la lengua inglesa. Si bien el nivel B1 no necesariamente incluye los conocimientos necesarios para el entorno académico, teniendo este nivel como base se pueden adquirir las destrezas para la vida académica de manera autónoma en el contexto en el que se encuentran. Cuatrocientas horas de instrucción de inglés guiada (a las que se le deben sumar las horas no guiadas para afianzar los conocimientos) resultan poco factibles de implementar, especialmente en el contexto de cursada de una carrera de grado, que a menudo no solo incluye el cursar las otras materias, sino también dedicarle tiempo al trabajo y/o las responsabilidades familiares.

Afortunadamente, algunas destrezas particulares de la lengua se pueden adquirir en plazos más cortos, aprovechando los conocimientos previos, tanto del campo disciplinar como de la lengua materna, y las nuevas tecnologías (Marsh, 1994, entre otros). En esta teoría se basan los cursos de *Inglés con Fines Específicos*, que permiten que los estudiantes adquieran las destrezas específicas de un campo en particular. Por ejemplo: *Inglés para las Finanzas*, *Inglés con Fines Turísticos*, *Inglés con fines Académicos*, por citar algunos.

Este trabajo indaga sobre las diferentes ofertas de capacitación en inglés académico en la Educación Superior. Se analizan las experiencias de enseñanza (2007-2021) de la lengua inglesa en Universidades hispanoparlantes (Argentina, España, Cuba y Venezuela). En base a una triangulación teórica que incluye enfoques sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y la didáctica y pedagogía en el nivel universitario, se destacan las buenas prácticas relacionadas a la enseñanza de inglés académico. El presente manuscrito profundiza una investigación mayor producida en el contexto de un trabajo final de la Especialización en Educación Universitaria (UNRN), titulado: *¿Cómo sortear la brecha entre la oferta y la demanda de Inglés Académico en la Educación Superior? Reflexiones desde y para la Universidad Nacional de Río Negro* (Llosa, 2022).

Se espera que los hallazgos de esta investigación sean relevantes para analizar políticas de enseñanza del inglés en el territorio situado y contribuyan a la profundización teórica del conocimiento pedagógico específicamente universitario.

## Metodología

Mediante la revisión de documentos, se recopiló información sobre el estado de la cuestión de la enseñanza del inglés en la Educación Superior. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica de las investigaciones publicadas con relación a diferentes propuestas de enseñanza de la lengua inglesa en la educación superior en países hispanoparlantes. En Argentina se destacaron buenas prácticas en las investigaciones de: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de Río Cuarto. En el resto de los países hispanoparlantes se destacaron las investigaciones de: Universidad Politécnica de Cataluña y Universidad de Oviedo (España); Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela); y Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (Cuba). Mediante un análisis de contenido, se examinó la bibliografía a la luz de la triangulación teórica que se detalla en la sección *Enfoque teórico*.

## Enfoque teórico

Se evaluaron las experiencias de las Universidades elegidas a la luz de la *teoría del monitor* de Krashen (1985) en cuanto a la adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera, así como también del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), que tenga en cuenta el posible *filtro afectivo* (Krashen, 1981) y que acompañe a los estudiantes desde el conocimiento novato hasta el experto a través de tareas relevancia cultural y actividad social que fomenten una cognición situada y permitan desarrollar una estrategia de enseñanza flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva (Díaz Barriga, 2003). Se prestó especial atención al hecho de si se trata de un enfoque *basado en tareas* (Samuda y Bygate, 2008) y a cómo se desarrollan las estrategias de comprensión lectora (Casanave, 1988; Carrell, 2000; Brown, 2001), analizando el entramado entre la lectura, la escritura y la evaluación (Kisilevsky y Cortés, 2019). Estas dimensiones de análisis se desarrollan en las siguientes secciones de este apartado.

### 1. El aprendizaje de una lengua extranjera

En cuanto a la enseñanza del inglés, se recurrió a la teoría de Krashen (1981): una lengua extranjera se adquiere (de forma subconsciente) y se aprende (de forma consciente). La *adquisición* de una lengua extranjera es muy similar al proceso que utilizan los niños para adquirir su lengua materna: requiere de interacciones significativas en la lengua meta, donde quienes hablan no están concentrados en la forma de sus enunciados sino en el mensaje que están transmitiendo y recibiendo. Por lo tanto, la *corrección de los errores* y la *enseñanza explícita de reglas* no son relevantes. Por otro lado, el *aprendizaje* de una lengua extranjera sí se facilita con la enseñanza explícita de reglas y la corrección de errores.

Krashen (1981) postula que mediante el aprendizaje de una lengua se construye un *monitor* que actúa antes o a veces después del momento de la comunicación. Adhiere a la concepción actual de la relación entre estos dos procesos, no como dicotomía sino como dos aspectos de una misma dinámica. Es por ello que los procesos controlados (que fundamentan el aprendizaje)

se convierten en automáticos a medida que se practican y se integran en la memoria a largo plazo (Liceras, 2016). De esta forma, la instrucción explícita conduce al desarrollo de conocimiento implícito en la lengua extranjera mediante la práctica en contexto (Sanz, 2016), logrando un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976) donde el aprendiz relaciona de forma sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas.

Villegas (2016) señala otros dos factores intervinientes en el aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las particularidades de los adultos. Si bien se suele creer que la edad en la que se comienza a aprender una lengua extranjera juega un rol determinante, hay investigaciones que demuestran que la edad no es tan importante como el número de horas de instrucción recibida. La mayor ventaja de quienes aprenden una lengua extranjera desde temprana edad se limitaría al hecho de tener un mejor acento, mientras que el resto de los factores estaría más ligado a las horas dedicadas al aprendizaje independientemente de la edad. El aprendizaje de una lengua en la adultez implica, por un lado, una mayor tendencia a sacar provecho de la enseñanza directa y explícita de conceptos lingüísticos, debido a que se tiende a ser más analítico. Por otro lado, el dominio de la propia lengua también afecta el dominio de la segunda lengua, lo que puede llevar a que los adultos sean mejores aprendices conscientes que los niños. Asimismo, se reconoce la influencia de factores cognitivos y afectivos.

Los factores cognitivos incluyen la inteligencia, la aptitud, y el uso de estrategias de aprendizaje. Quienes demuestran una inteligencia mayor al promedio tienden a aprender mejor una segunda lengua, especialmente si este aprendizaje se da dentro del contexto formal de un aula (Mitchell y Myles, 2004). Según estos autores, algunas de las aptitudes específicas intervinientes en el aprendizaje de una lengua extranjera son la habilidad para la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la memoria y el aprendizaje inductivo.

Entre los factores afectivos influyentes en el aprendizaje de una segunda lengua, Villegas (*op. cit.*) destaca la inhibición, ansiedad, empatía, autoestima, extraversión, imitación, y actitudes, entre otras. Las actitudes que se tienen hacia la lengua son de particular importancia ya que, cuanto mayor sea el interés del aprendiz en el idioma y su cultura, más fácil será su aprendizaje. La actitud está muy ligada a la *motivación*: diversos estudios han mostrado una significativa correlación entre la motivación por aprender un idioma y su consiguiente logro. Es importante recordar que la motivación puede ser *extrínseca* o *intrínseca* (Maslow, 1943). La motivación extrínseca depende de factores externos, ya sean recompensas o castigos, mientras que la motivación intrínseca es la que nace de cada individuo y es independiente a los estímulos externos, por lo que está asociada al largo plazo. Si bien los docentes pueden incrementar la motivación extrínseca del estudiantado a través de competencias y otro tipo de recompensas, también se puede incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes al aumentar la relevancia de los contenidos e involucrarlos en las decisiones sobre qué temas y actividades incluir dentro de la currícula.

La ansiedad ante los idiomas es decisiva en el proceso de aprendizaje, ya que impacta negativamente en el desempeño. La corrección excesiva de los errores en público, el forzar las producciones muy pronto y la dificultad que presenten los contenidos, suelen aumentar la ansiedad de los estudiantes al disminuir su autoestima con respecto a aprender una lengua. La ansiedad y la autoestima baja contribuirán a la inhibición del estudiante, ya que evitará situaciones donde se exponga, por miedo a la crítica o a quedar en ridículo. Si por el contrario, el estudiante posee una buena autoestima, su ansiedad será menor y aumentará su disposición para comunicarse y aceptar riesgos, aprovechando las posibilidades de poner en práctica lo aprendido para lograr el dominio de la lengua.

Es por eso que es importante que los estudiantes se encuentren en una situación relajada, que fomente su motivación y autoconfianza, disminuyendo su ansiedad, ya que en caso contrario crearán un *filtro afectivo* que disminuya su capacidad para adquirir el lenguaje (Krashen, 1981). Una alta motivación, autoconfianza, autoimagen y extroversión y un bajo nivel de ansiedad

facilitan la adquisición de una segunda lengua, mientras que una baja motivación y autoestima, sumada a ansiedad, introversión e inhibición elevan el filtro afectivo, al formar una “barrera mental” que impide que el *input* se utilice para adquirir la L2. Bajar el filtro afectivo es muy necesario para la adquisición de una segunda lengua y se puede lograr desde la empatía y creando una atmósfera que sea acogedora, cómoda, amigable e interesante. Sin embargo, bajar el filtro afectivo no es suficiente en sí mismo para aprender una lengua extranjera.

## 2. El aprendizaje basado en tareas

El enfoque metodológico *basado en tareas*, (Samuda y Bygate, 2008) permite implementar la teoría de Krashen (1981) al concebir a la lengua como discurso y su enseñanza por medio del uso lingüístico en situaciones genuinas de interacción, con momentos de sistematización y práctica. Samuda y Bygate (*op. cit.*) enfatizan la importancia del uso de la lengua en *actividades holísticas* por sobre las *actividades analíticas*. Es decir, priorizan las tareas que involucran el conocimiento de las diferentes sub-áreas del lenguaje: fonología, gramática, vocabulario y discurso, por sobre las que se concentran en una sola sub-área de manera aislada. Las tareas holísticas, por lo tanto, fomentan el aprendizaje de la L2 pero a la vez generan nuevos desafíos relacionados con cómo equilibrar la atención en aspectos de la lengua de forma que mejoren el aprendizaje, sin perder la cualidad holística característica del uso real, teniendo en cuenta que este aprendizaje será más complejo y menos predecible. En otras palabras, el objetivo es encontrar el equilibrio entre el conocimiento y el uso de la lengua.

Si bien Samuda y Bygate (*op. cit.*) centran su enfoque en el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, varios autores lo comparten para el uso de la enseñanza de otras disciplinas. Lo denominan Aprendizaje Basado en Problemas (Davini, 2008), englobando allí los métodos de estudio de casos, de solución de problemas y de proyectos.

El *método de estudios de caso* consiste en presentarle al estudiantado una narrativa a analizar que incluye información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación además de material técnico (Wassermann, 2001). Estos casos integran el pensamiento, el conocimiento, la acción, y pueden también involucrar emociones y conflictos de valores. El objetivo es que los aprendientes comprendan el problema y el contexto de la situación y puedan elaborar posibles maneras de intervenir para mejorarlos. Como señala Davini (*op. cit.*:119), con este método no se sigue un razonamiento ni inductivo ni deductivo sino analógico: de la situación presentada a situaciones reales similares.

Como explica Davini, (*op. cit.*:122-125), el *método de resolución de problemas* consiste en presentarle un problema a resolver al estudiantado, lo cual permite integrar distintos conocimientos y experiencias previas, desarrollando la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico. No debe confundirse con los problemas que se les presentan a los estudiantes para que apliquen la fórmula de resolución que se les acaba de transmitir. Estas actividades, en realidad, son ejercitaciones aplicativas, ya que no demandan que el estudiante se formule preguntas y busque cómo obtener respuestas, sino que tienen respuestas predeterminadas.

El *método de proyectos* apunta al aprendizaje mediante la elaboración de un plan. El estudiantado analiza y selecciona alternativas, y genera un plan de trabajo con etapas en un tiempo determinado. Una vez planificado, lo pone en marcha y sigue el proceso y los resultados. Este enfoque también puede incluir la comunicación y difusión del proyecto una vez terminado (Davini, *op. cit.*:129-132).

## 3. Enfoques sobre la comprensión lectora de una lengua extranjera

Goodman (1970 en Brown, 2001) introdujo una importante distinción para pensar la pedagogía de la lectura: el *procesamiento ascendente* y el *descendente*. En el *procesamiento ascendente*, los

aprendientes deben primero reconocer una multiplicidad de signos lingüísticos (letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, marcadores gramaticales y del discurso) y usar sus mecanismos de procesamiento de datos lingüísticos para ordenar esos signos. Estas operaciones impulsadas por los datos requieren conocimientos complejos de la lengua en sí. De entre todos los datos percibidos, los aprendientes seleccionan los signos que tienen sentido. En el *procesamiento descendente*, quien lee recurre a sus conocimientos previos de la cultura y el tema en particular para entender un texto. La combinación de ambos tipos de procesamiento, que se denomina *lectura interactiva*, es innegable, ya que al leer se cambia de un foco al otro. Esto se observa, por ejemplo, cuando se utiliza el procesamiento descendente para predecir un significado probable y luego el procesamiento ascendente para corroborar si dicha inferencia es realmente lo que el escritor quiere comunicar.

Brown (*op. cit.*) destaca otros tres hitos en las investigaciones sobre la comprensión lectora en una segunda lengua:

- *La teoría de los esquemas y el conocimiento previo*: los lectores activan información, conocimientos, emociones, experiencia y cultura (los esquemas) al enfrentarse a un texto.
- *El rol de la afectividad y la cultura*: como con el resto de la lengua en sí, los factores afectivos y la cultura son grandes motivadores también en la comprensión lectora. El amor por la lectura, una autoestima alta y la autonomía ganada a través del aprendizaje de estrategias de lectura aumentan la motivación e influyen positivamente en el aprendizaje de esta macrohabilidad.
- El poder de la *lectura extensiva*: siguiendo las líneas de Krashen (1981) en cuanto al aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua en general, varios estudios demuestran que la lectura se ve beneficiada del mismo modo no solamente de la instrucción consciente sino también de métodos más indirectos, que incluyen la lectura extensiva por placer. Tanto Krashen (1993) como Day y Bamford (1998) concluyen que la lectura extensiva mejora la comprensión lectora, la competencia lingüística, el vocabulario, la ortografía y la escritura. Es por ello que es altamente recomendable la combinación de componentes de lectura extensiva e intensiva en la enseñanza de lecto-comprensión.

Brown (*op. cit.*) subraya la importancia de subdividir las actividades en *pre-lectura*, *lectura* y *post-lectura*, para que los aprendientes activen sus conocimientos previos e interés antes de leer y puedan capitalizar su aprendizaje luego. Destaca la importancia de las siguientes estrategias de lectura: leer con un propósito, usar reglas y patrones fonémicos en la decodificación ascendente, usar técnicas de lectura silenciosa, ojear el texto para obtener las ideas principales, escanear el texto para información específica, realizar mapeos semánticos, inferir significado, analizar el vocabulario (por ejemplo, los afijos en una palabra), distinguir entre significados literales e implícitos y capitalizar la información presente en los marcadores del discurso.

Varios autores resaltan la importancia de enseñar *estrategias de lectura* (Casanave, 1988; MacLachlan y Reid, 1994; Carrell, 2000), ya que dichas estrategias pueden compensar un conocimiento lingüístico deficiente. Como sintetizan Aebersold y Field (1997:9), la lectura en una lengua extranjera es un proceso dinámico, en el que los aprendientes utilizan una variedad de habilidades y estrategias combinando conocimientos previos, conocimiento de la lengua materna y conocimiento del mundo real. Sin embargo, otras líneas de investigación (Jimenez et al., 1995; Malcolm, 2009; Innocentini et al., 2012) sostienen que un comando pobre de la lengua extranjera tiene una incidencia negativa en la utilización de las estrategias metalingüísticas y genera que los estudiantes tiendan a recurrir a un procesamiento ascendente preponderando la traducción palabra por palabra.

En síntesis, resulta evidente que la enseñanza de las estrategias de lectura en una lengua extranjera no es la panacea a la falta de conocimientos de la lengua. Es importante explicitar estas estrategias y fomentar su uso, sin dejar de lado el aprendizaje del vocabulario y las estructuras de la lengua meta.

#### 4. La pedagogía y la didáctica en la educación superior

En cuanto a la pedagogía y la didáctica en la educación superior, varios enfoques confluyen con el abordaje teórico elegido para la enseñanza del inglés. Díaz Barriga (2003) enfatiza la importancia de acompañar a los estudiantes desde el conocimiento novato que suelen tener hasta el conocimiento experto que se espera en los objetivos de la materia, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo de los estudiantes (Engeström, 1987; Vygotsky, 1987), no solo en cuanto a la factibilidad de las actividades propuestas, sino también en la elección del material de estudio. Retomando la visión vygotskiana del aprendizaje, que implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, Díaz Barriga (op. cit.) subraya la importancia de que los aprendices se apropien de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. En consecuencia, destaca los procesos de andamiaje del docente y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de saberes, recalcando la importancia de ajustar las prácticas pedagógicas a las necesidades del estudiante y del contexto y promover el aprendizaje colaborativo. De esta forma, los estudiantes lograrán empoderarse para participar activamente, pensar reflexiva y críticamente, investigar y actuar de manera responsable en torno a asuntos relevantes.

Asimismo, Díaz Barriga (op. cit.) prioriza las tareas con *relevancia cultural* y *actividad social*. Denomina *relevancia cultural* al uso de ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes. Pensando en el contexto del aprendizaje de la lengua inglesa, la relevancia debería ser tanto para la cultura a la que se pertenece como a la que se espera pertenecer, para poder llevar a los estudiantes desde el conocimiento novato hasta el experto, sin ignorar el primero sino capitalizándolo. En cuanto a la actividad social, se refiere a una participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con la ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado. Ambos tipos de tareas fomentan una cognición situada: el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Dicha cognición situada permite anclar en las experiencias de los estudiantes el contenido abstracto, dado que *aprender* y *hacer* constituyen acciones inseparables.

Por otro lado, Díaz Barriga (op. cit.:8) también destaca las prácticas del aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, los análisis de caso, los métodos de proyectos, las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, los trabajos en equipos cooperativos y los ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas. Critica la enseñanza de aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, poco útiles y motivantes, que manifiestan una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*) y que tratan al conocimiento como neutral, ajeno e independiente de las situaciones de la vida real. Esta enseñanza deviene en aprendizajes poco significativos y muy difíciles de transferir y generalizar.

Es importante agregar las dimensiones de análisis de Perrenoud (2004) sobre el desfasaje entre el programa de una materia y el nivel, los intereses y proyectos de los estudiantes; y que la heterogeneidad de la clase puede obligar a “sacrificar” a unos en beneficio de otros. Es por eso que es necesario, como señala Díaz Barriga (2003), desarrollar una estrategia de enseñanza *flexible, adaptativa, autorregulada* y *reflexiva*.

#### 5. La evaluación en la educación superior

Por último, es importante tener en cuenta, como explican Kisilevsky y Cortés (2019), la importancia de reconocer el impacto que tiene el entramado entre la lectura, la escritura y la evaluación en la educación superior, reflexionar sobre este y explicitarlo. La lectura y la escritura toman un

rol fundamental tanto en el aprendizaje como en la evaluación. Prácticas como la lectura crítica y la escritura de textos significativos son clave para la construcción compartida del conocimiento.

Sin embargo, para que la lectura crítica pueda materializarse y no termine siendo un objetivo abstracto, es necesario tener en cuenta los *conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, retóricos e ideológicos* necesarios para lograrla. Kisilevsky y Cortés (*op. cit.*) destacan la importancia de hacer una lectura distanciada (poniéndose en el lugar del alumnado) del material seleccionado para evaluar cómo acompañar esas lecturas de manera de andamiar los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, retóricos e ideológicos. Por ejemplo, explicitar la relación del texto con su contexto de producción, cómo se relaciona con los objetivos generales y específicos de la materia, explicar léxico o sintaxis complejas, particularidades del género discursivo en cuestión y cómo este texto se relaciona con los sistemas de creencias y valores. Como remarcan las autoras (Kisilevsky y Cortés, *op. cit.*:16) “Esta evaluación de la complejidad del contenido y de la forma requiere un comprometido ejercicio de divulgación durante las clases y un ambiente en el que tenga lugar la interacción.”

Lo mismo sucede con las prácticas de escritura de textos significativos, que muchas veces terminan siendo una propuesta inalcanzable para los estudiantes. Es por ello importante acompañarlos en este camino mediante prácticas procesuales de complejidad creciente.

Con respecto a la evaluación, es esencial distinguir la *evaluación formativa* de la *sumativa*, e incluir ambas en el proceso evaluativo. La *evaluación formativa* permitirá mejorar en el proceso, mientras que la *evaluación sumativa* permitirá valorar el resultado final. Ambas son válidas para diferentes instancias: la *evaluación formativa* implica un seguimiento durante el proceso para que los estudiantes logren alcanzar los objetivos formativos, mientras que la *evaluación sumativa* sirve para medir la eficacia en lograr determinados objetivos al final de este proceso.

Como detalla Camilloni (1998:2), “Al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador”. Es imprescindible considerar a la evaluación como parte del proceso didáctico, como insumo para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso que involucra el aprendizaje y la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación debe incluir al estudiante, al docente y al proyecto de cátedra. Es un proceso reflexivo continuo que permite que tanto docentes como estudiantes detecten problemas y áreas a mejorar. En otras palabras, la evaluación debería ser parte de un proceso formativo que permita acceder a una revisión crítica no solo de los contenidos sino de las formas de enseñar. Es necesario resolver apropiadamente el pasaje del estándar a los indicadores y de éstos a la construcción del instrumento de evaluación para medir aprendizajes complejos y transferibles. De otra manera, se genera una falta de consistencia entre el enfoque pedagógico del estándar y el de la evaluación.

Para que las estrategias de evaluación formativa funcionen, como menciona Perrenoud (2004), son necesarias la transparencia y la colaboración de ambas partes. Por lo tanto, se torna fundamental que la estrategia de evaluación sea clara y que sus objetivos sean explícitos, tanto en cuanto a la utilidad que tiene para el docente esta forma de evaluar, como en cuanto a los beneficios que trae aparejado para los estudiantes. Sin embargo, como señalan Kisilevsky y Cortés (*op. cit.*:8-10):

No hay que perder de vista que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad. (...) El aprendizaje es un proceso muy complejo que no se resume en un dispositivo único, cerrado y determinante.

Entre otras dificultades, se puede mencionar el hecho de que muchas evaluaciones parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas. A esto se le suman las dificultades operativas resultantes del tamaño de los grupos y la falta de tiempo.



En síntesis, la evaluación no solo es compleja en sí misma, sino que suele incluir, especialmente en las ciencias sociales y humanidades, las complejidades de la lectura y la escritura.

## Las propuestas didácticas de las Universidades relevadas

### 1. Buenas prácticas en Universidades nacionales con propuestas que se centran en la comprensión lectora

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se dictan cursos de Comprensión Lectora, teniendo en cuenta no sólo las temáticas específicas de las disciplinas, sino también los géneros textuales más frecuentes y sus rasgos lingüísticos y discursivos más distintivos (Bussone, Garofolo, y Rocha, 2016). Se destacan el uso de material y tareas auténticas, con una didáctica anclada en la resolución de tareas, promoviendo el análisis no lineal del texto, con actividades orientadas a la comprensión global y a la localización de información específica. Se promueven actividades colaborativas, en las que a partir de un texto de su elección deben realizar una presentación de los contenidos que consideren relevantes, con soporte visual. Se puede ver cómo el contenido junto con su metodología promueve un ambiente muy propicio para el aprendizaje, al fomentar la práctica en contexto, capitalizando el dominio de la lengua madre y la disciplina. Estos factores, además, promueven la motivación intrínseca, teniendo en cuenta su relevancia y la posibilidad de elección por parte de los estudiantes.

En la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en la materia Inglés en la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos se trabaja de manera muy similar. Esta materia también se centra en la comprensión lectora de géneros académicos y profesionales como herramienta de estudio de los cursantes y para su futuro desempeño, teniendo en cuenta la dimensión lingüística, la cognitiva y la social (Aruga, Monzón y Soto, 2016). El material didáctico se basa en textos sugeridos por docentes de otras asignaturas, lo cual, por un lado, fomenta la motivación de los estudiantes debido a su relevancia, y además, compensa la heterogeneidad de conocimientos previos y estilos de aprendizaje del grupo. Si bien algunos estudiantes pueden poseer mayores conocimientos previos de inglés general, la información que presentan estos textos es novedosa para el estudiantado, por lo que cada aprendiente puede sacarle provecho al material de distinta manera, teniendo en cuenta su *background*. De esta forma, se puede disminuir el problema de la heterogeneidad en el aula planteado por Perrenaud (op. cit.).

También se trabaja de esta forma en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) en la materia anual *Inglés Técnico* de la Licenciatura en Enfermería, (Davico, Lineares y Pezzuti, 2016). La propuesta tiene como pilares la interdisciplinariedad, la multimodalidad y la literacidad electrónica. Se aborda la macro y microestructura de los textos en los diferentes soportes y formatos, fomentando las relaciones entre forma y significado, tratando de no perder de vista el valor comunicativo de cada uno de estos modos. El material utilizado también surge del análisis de los planes de estudio y programas de las otras materias. Para el desarrollo de cada unidad, se trabaja con textos, videos subtítulados, hipertextos digitales y páginas web. También se fomentan los trabajos grupales donde seleccionan material para analizar y socializar en la clase, intentando que los estudiantes sean críticos, evaluando la legitimidad, credibilidad y fiabilidad de los textos. Cabe destacar la importancia de la práctica en contexto, que permite sistematizar los aprendizajes explícitos y los centran naturalmente en actividades holísticas, así como la importancia de integrar las estrategias de aprendizaje y lectura, comunes a la lengua madre y a la lengua meta.

Otro ejemplo similar es el de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Farmacia y Bioquímica (De Francesco, Lauría, y Roseti, 2016) y la Facultad de Filosofía y Letras (Dumas, y González, 2016). En ambas facultades la materia *Inglés* se centra en comprensión lectora,

realizando un abordaje global, interactivo y estratégico para la lectura de *papers*. El objetivo principal es que los estudiantes sean lectores autónomos capaces de leer artículos de investigación, lo cual, como en las otras propuestas analizadas genera una amplia relevancia cultural y actividad social. Los autores detallan características de la evaluación: sus exámenes regulatorios incluyen la elaboración de una hipótesis de lectura, la respuesta a preguntas de comprensión, la elaboración de la idea global y la resolución de algún ejercicio morfosintáctico (en el nivel microestructural). De esta forma, se puede apreciar la coherencia entre el enfoque pedagógico y la evaluación.

La última propuesta de comprensión lectora analizada es la de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), con un proyecto piloto de extensión situado en un aspecto de la comprensión lectora de textos académicos: *la comprensión de abstracts*. Consta de un Curso Universitario Reducido Virtual y Autogestionado y fue diseñado en base a las necesidades e intereses de la comunidad académica (Mailhes, Almada, y Raspa, 2018). Se trata de una secuencia de encuentros planificados asincrónicos de acceso a material didáctico, realización de autoevaluaciones y participación en foros. El docente actúa como mediador y facilitador, organizando y diseñando entornos y experiencias de aprendizaje, seleccionando y aplicando estrategias y recursos que motiven, activen la curiosidad y dinamicen el aprendizaje. Asimismo, se brinda apoyo a los estudiantes a través de una tutoría. Este curso se realizó en gran parte en español, para facilitar la comprensión de las consignas y permitir que puedan matricularse aún estudiantes con un nivel básico de la Lengua Inglesa. La prueba piloto arrojó buenos resultados en cuanto a motivación y retención. Se destacan algunas diferencias con respecto a las ofertas analizadas anteriormente, además de su dictado fuera de la curricula obligatoria de grado, en cuanto a su flexibilidad y posibilidad de adaptación dependiendo del aprendiente.

En síntesis, las ofertas analizadas en esta sección, centradas en la comprensión lectora del género académico ejemplifican buenas prácticas en la enseñanza de Inglés en la Educación Superior. La selección del material relevante y acorde a las necesidades del estudiantado, ya sea bibliografía de otras materias de la carrera o elecciones propias de los estudiantes, genera diferentes beneficios. Por un lado, permite maximizar la eficacia en cuanto al tiempo dedicado al aprendizaje de inglés, que en el contexto de la formación de grado y en un contexto de inglés como lengua extranjera es limitado. Por otro lado, aumenta la motivación intrínseca debido al interés que presenta el estudiantado en las temáticas propuestas. Los tópicos se encuentran relacionados con su futuro profesional y/o académico, y también con su presente académico, no solo por su contenido disciplinar sino también por la importancia de la comprensión lectora del género académico (que comparte características con el mismo género en la lengua madre), y las estrategias de lectura y aprendizaje comunes a ambas lenguas también.

El enfoque basado en tareas es otro factor que además de propiciar el aprendizaje, aumenta la motivación. El aprendizaje significativo y situado naturalmente se centra en la lengua en uso, experimentando la relevancia real de las tareas, con las actividades analíticas como un medio que tribute a las tareas holísticas y no como un fin en sí mismo. Los beneficios también se traducen en un menor filtro afectivo, ya que el trabajo colaborativo y el tipo de correcciones que devienen de este enfoque tienden a influir positivamente en los factores afectivos (inhibición, ansiedad, autoestima, empatía).

Se destaca también la integración entre las propuestas pedagógicas y la evaluación de estas ofertas. El hecho de que las ofertas pedagógicas cambien, no implica que también lo haga la evaluación. En consecuencia, la forma de evaluar puede cristalizarse y responder a otros objetivos ya obsoletos. En ese caso, los perjuicios son mayores: no solo el aprendizaje real de los estudiantes no puede ser evaluado o acreditado, sino que se los evalúa en base a objetivos que no se incluyeron en la enseñanza.

## 2. Buenas prácticas de Universidades nacionales con propuestas que incluyen las cuatro macrohabilidades

En la Universidad Nacional del Litoral (UNL), los Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias y las carreras del Instituto Superior de Música poseen un ciclo inicial de dos años de inglés general y un ciclo superior a implementarse que se abocará a las habilidades de escritura y lectura de textos académicos disciplinares, con orientación a las ciencias naturales y a las ciencias sociales (Lodi y Puccio, 2016).

En el primer nivel del primer ciclo, la propuesta se centra en un proyecto anual en el que los estudiantes investigan sobre Universidades en países angloparlantes en donde les gustaría cursar un semestre de sus carreras. Investigan las condiciones de admisión para estudiantes internacionales, las carreras ofrecidas, las opciones de alojamiento, los trabajos disponibles, etc. En el segundo nivel, la Unidad I está diseñada para estudiantes de Letras, Música y Matemáticas con una ficción policial, la Unidad II está diseñada para estudiantes de Geografía, Biología, Biodiversidad e Historia sobre el cambio climático y la Unidad III está diseñada para estudiantes de Letras, Ciencias Políticas, Filosofía, Sociología y todos los Profesorados sobre las redes sociales. Se destaca la alta relevancia cultural y actividad social de esta propuesta que, si bien se centra en Inglés General, elige contenidos suficientemente acordes con las necesidades de los estudiantes.

Luciani (2016) y Bobbio, Gallo y Lauría (2016) explican la propuesta de *Inglés Técnico*, correspondiente al Ciclo de formación especializada de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNL. Se fundamenta en dos principios fundamentales: el enfoque funcional-cognitivo de la lengua (que sostiene una visión integral del lenguaje que incluye fonología, morfología, sintaxis y semántica) y los fundamentos epistemológicos sobre la evaluación como un elemento modulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de *Inglés Técnico* en la UNL, en línea con el perfil del egresado es lograr el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Los estudiantes cuentan con los conocimientos previos adquiridos del ciclo general y en este ciclo profundizan la comprensión lectora y auditiva a partir del análisis de textos específicos escritos y orales desde una perspectiva integradora y comunicacional y también la expresión oral y escrita a través de una metodología que incluye el aprendizaje basado en tareas y los estudios de caso, fomentando el aprendizaje significativo, la motivación, la relevancia cultural y la actividad social. Esta propuesta pedagógica está alineada con su evaluación, basada en el MCER, la cual se realiza por competencias y tiene en cuenta los contenidos relevantes para el campo disciplinar. A su vez, sirve de insumo para actualizar esta oferta, ya que la retroalimentación de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje repercuten en el diseño y adaptación de sus materiales específicos.

La Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) también aborda la enseñanza de las cuatro macrohabilidades tanto en inglés general como en inglés con fines académicos (Cuestas, Scorians y Valotta, 2019). Las carreras de Astronomía, Meteorología y Ciencias de la Atmósfera poseen dos niveles anuales. Se centran en la lengua (gramática, *lexis*, registro), las habilidades, el discurso y los géneros propios de disciplinas específicas, utilizando textos auténticos y materiales adaptados a las necesidades de los alumnos, con un enfoque comunicativo basado en tareas. Además de contenidos de Inglés General, se incluyen contenidos de Inglés Académico para que los estudiantes puedan abordar la bibliografía específica requerida en las diferentes asignaturas y facilitar su inmersión gradual como futuros profesionales, permitiéndoles tener acceso a publicaciones científicas como lectores o autores, participar en congresos y otras reuniones científicas como expositores o asistentes y mantener intercambios con colegas en el plano internacional, entre otros. Con respecto a la evaluación, utilizan exámenes de desempeño, donde los estudiantes leen, escuchan y escriben sobre su disciplina a partir de un hilo temático que integra las tareas propuestas. Se puede apreciar

otra propuesta que propicia el aprendizaje significativo y situado de la lengua y la motivación intrínseca, con una evaluación coherente con sus contenidos.

En la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), se trabaja de manera muy similar. Las materias de inglés también se centran en las cuatro macrohabilidades de Inglés General y Técnico desde el inicio (Acosta, y Zonana, 2016). Se toma de partida el nivel de *principiante* con el objetivo de llegar a un nivel B1 enriquecido. La propuesta desarrollada se centra en inglés académico y específico de cada campo, a través de un aprendizaje *basado en tareas*. Se posiciona desde el reconocimiento de un *continuum* por el cual un miembro menos experto, a través de instancias de aprendizaje, alcanza un dominio progresivo de textos de mayor especialidad, en consonancia con Díaz Barriga (2003) y su énfasis en la importancia del acompañamiento desde el conocimiento novato hasta el experto. Se considera el acceso democrático al aprendizaje; el aprendizaje para toda la vida y el autoaprendizaje; la producción de conocimiento y su divulgación; y el aprendizaje en entornos virtuales. La evaluación también se basa en el *MCER*, lo cual se condice con la propuesta didáctica.

Cabe también destacar, dentro de las ofertas de Inglés Académico que incluyen las cuatro macrohabilidades de la lengua la de Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) a través del programa *Universidad Virtual de Quilmes*. Si bien no incluyen las cuatro macrohabilidades dentro de la misma propuesta, ofrecen cursos de comprensión auditiva y producción oral acerca de la industria de la hospitalidad y del comercio internacional, además de un curso de comprensión lectora sobre las ciencias empresariales (Duch, 2016b). Al igual que en la UNLaM, se dictan de manera extracurricular y virtual, se basan en el relevamiento de las necesidades del estudiantado y de los futuros profesionales, con materiales didácticos interactivos que favorecen el aprendizaje individualizado y flexible. Subrayan la gran motivación que proporcionan estos entornos personalizados en los estudiantes (Duch, 2016a).

Las buenas prácticas de la enseñanza de inglés académico incluyendo las cuatro macrohabilidades comparten las características ya analizadas en las propuestas de comprensión lectora, en cuanto al recorte de la temática, a la metodología de enseñanza y a su integración con la propuesta evaluativa. Al abarcar también la comprensión auditiva y producción oral y escrita, presentan mayores desafíos, fundamentalmente con relación al tiempo que insume su enseñanza (cabe recordar que un gran porcentaje de la matrícula de estudiantes cuenta con un nivel A1 o A2). Es por eso que estas propuestas presentan varios niveles, e incluyen Inglés General además de Inglés Académico, si bien el recorte de inglés general está alineado a las necesidades del estudiantado.

### 3. Buenas prácticas en Universidades extranjeras hispanoparlantes (con propuestas que incluyen las cuatro macrohabilidades)

Como se mencionó anteriormente, el relevamiento incluyó no solo Universidades Nacionales sino también Universidades hispanoparlantes. En el relevamiento, se destacaron las propuestas de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), la Universidad de Oviedo (ambas españolas), la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (cubana) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (venezolana). El relevamiento arrojó solamente universidades que se centran en las cuatro macrohabilidades.

En España, en la UPC, la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Industrial y Aeronáutica de Terrassa ofrece cuatro cursos de inglés: 1. *Comunicación escrita en inglés técnico*, 2. *Comunicación en inglés técnico oral*, 3. *Inglés para Stage Internacional* y 4. *Inglés técnico para la Ingeniería Aeronáutica*. Asimismo, incluyen objetivos en forma de competencias de inglés técnico en los descriptores de algunas asignaturas de Proyectos (García Almiñana et al., 2007).

1. *Comunicación escrita en inglés técnico* se enfoca en desarrollar las habilidades de comunicación escrita para el campo de la ingeniería y trabajar algunos de los documentos que

se generan en ese ámbito. El contenido de la asignatura está dividido en tres bloques: bases de la escritura técnica; elementos de organización, lenguaje y estilo; y tipos de documentos.

2. *Comunicación en inglés técnico oral* se centra en las cuatro macrohabilidades. El énfasis se encuentra en las actividades orales y audiovisuales, complementándose con ejercicios de lectura y escritura.
3. *Inglés para Stage Internacional* es una asignatura de nivelación de Lengua Inglesa destinada a estudiantes que quieran participar en el Programa Sócrates/Erasmus. Su contenido se enfoca en desarrollar la comprensión oral y escrita de textos académicos y de negocios, y desarrollar la expresión oral y escrita en documentos académicos y comerciales, revisando la gramática inglesa de nivel *upper-intermediate*.
4. *Inglés técnico para la Ingeniería Aeronáutica* se centra en la comprensión y expresión oral en el contexto técnico y la comprensión y producción de documentos escritos de la especialidad. También se fomenta el aprendizaje de vocabulario y expresiones específicas del ámbito. La carrera cuenta, además, con dos asignaturas optativas: *Inglés intermedio para informática* e *Inglés avanzado para informática*.

Todos los cursos de Inglés ofrecidos por esta universidad se ajustan a las necesidades de los estudiantes, lo cual los torna significativos y motivadores. Si bien no se detalla la propuesta didáctica, se infiere un enfoque comunicativo o basado en tareas por sobre el estructural, ya que se concentra en las capacidades comunicativas y el “saber hacer”.

La articulación con otras asignaturas (*Fundamentos de Proyectos, Proyectos 1 y Proyectos 2*) se realiza en forma de trabajos optativos y obligatorios que requieren el empleo del inglés como vehículo de transmisión oral (presentaciones ante sus compañeros o ante un tribunal) y escrita (informe y trabajo final). Estas propuestas son acompañadas por una sesión complementaria a las clases de teoría en las que una profesora del Departamento de Inglés imparte una sesión (en inglés) sobre cómo exponer. Además, se realiza a través de diferentes entregas orales y escritas que permiten una evaluación procesual por parte de docentes y estudiantes. Informan resultados muy positivos en cuanto a la motivación del estudiantado, aunque se señala que la mayor dificultad radica en incrementar el nivel de exigencia y ofrecer mecanismos y soluciones a problemas puntuales de la lengua.

En España también se destaca la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica en Informática de Oviedo (EUITIO). Lo particular de esta propuesta es que los docentes tienen la posibilidad de impartir grupos de prácticas en inglés, de forma voluntaria y con ciertos incentivos (Férrandez Lanvín y Suarez, 2009). Los estudiantes obtienen un certificado de asistencia al mismo, y además, algunas asignaturas agregan un punto sobre diez a modo de incentivo. Los docentes involucrados se muestran satisfechos y coinciden en que el interés de los estudiantes participantes es mayor que la media de la asignatura. Esta propuesta permite un aprendizaje situado, en una situación genuina de interacción, pero requiere que el estudiantado posea sólidos conocimientos previos de inglés.

La propuesta de la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCM-H), se asemeja a las ofertas argentinas que incluyen las cuatro macrohabilidades. El objetivo de la materia *Inglés* se centra en que los estudiantes puedan usar la lengua en situaciones comunicativas de su esfera social y profesional llegando a un nivel posintermedio o avanzado (Pellón y Miranda, 2012). Su metodología también se basa en la resolución de problemas, teniendo en cuenta la dimensión gramatical, la discursiva, la sociolingüística, la estratégica y la sociocultural. Se llevan a cabo trabajos grupales, juegos de roles, simulaciones, conversaciones, discusiones y situaciones problemáticas en base a los programas de las otras materias y al plan de estudios de la carrera, a través de material auténtico. Tanto su propuesta pedagógica como didáctica, similar a las propuestas argentinas analizadas anteriormente, se ajusta a las necesidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo, con alta relevancia cultural y actividad social.

En Venezuela, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), donde se dicta *Inglés Técnico* en la Facultad de Ingeniería de LUZ (Batista, Alburguez, y León, 2007) se trabaja de forma similar. La propuesta cubre las cuatro macrohabilidades y se basa en las competencias de los perfiles profesionales de las carreras. Incluye ejes transversales verticales y horizontales para asegurarse de la pertinencia, relevancia e importancia. Se espera que los futuros ingenieros sean profesionales capaces de extraer e interpretar información específica en el idioma extranjero y comunicarse entre sus pares de manera efectiva y eficaz (Castro, 2002). Se tienen en cuenta los problemas de traducción, la comprensión de los elementos cohesivos y el análisis de los textos desde un punto de vista crítico. Se incluyen elementos de análisis literario y semántico-lexicales (como la cadena de modificadores del sustantivo, el vocabulario técnico y el uso de la voz pasiva, entre otros). Para ahondar en el proceso de hacer una lectura crítica se realiza el análisis de la intención o propósito del autor, la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito. Se destaca, además, la capitalización del dominio de la lengua madre y las estrategias de lectura comunes a ambas lenguas.

Las universidades analizadas en esta subsección comparten buenas prácticas con las analizadas anteriormente, en cuanto a que las materias de Inglés adaptan su currículum centrándolo en las necesidades del estudiantado y sus perfiles de egresados, y a que sus enfoques pedagógicos se basan mayormente en la resolución de problemas. Asimismo, presentan propuestas diferentes y novedosas, ofrecidas fuera de las materias, como la inclusión de contenidos de inglés académico en otras cátedras, ya sea mediante la producción oral y escrita o mediante la comprensión auditiva. También se destaca la metodología procesual en cuanto a las producciones pedidas, que colaboran con la concreción de tareas que de otra forma serían demasiado difíciles de resolver e implicarían menos instancias de aprendizaje. Queda el interrogante de si estas prácticas serían aplicables en los contextos de las universidades argentinas, con estudiantes que en su mayoría poseen un nivel A1 o A2 de la lengua inglesa.

## Análisis de las ofertas relevadas

Las experiencias analizadas en la sección anterior ejemplifican buenas prácticas en la enseñanza de inglés en la universidad. Como se ha podido ver, se torna imprescindible tener en cuenta las necesidades del estudiantado. Las mismas rondan mayormente en torno al inglés académico, ya sea centrado en comprensión lectora o en las cuatro macrohabilidades de la lengua, en este último caso, complementado con inglés general.

Predominan los métodos de aprendizaje basados en problemas, ya sea basado en tareas, estudios de caso, resolución de problemas, o una combinación de los mismos. Esta metodología alienta el trabajo colaborativo de los estudiantes y los roles docentes de mediadores y facilitadores. En cuanto al material, se destaca el uso de materiales auténticos, provenientes de la articulación con otras materias, lo cual aumenta la relevancia cultural y la motivación del estudiantado, en lugar de materiales prediseñados que no tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes.

Algunas Universidades incluyen propuestas flexibles, acompañando a sus estudiantes desde su nivel de conocimiento novato hasta experto. Logran esto a través de material didáctico interactivo personalizado, ofreciendo clases complementarias o readecuando las tareas de los estudiantes en base a sus desempeños. Estas prácticas, sumadas al enfoque basado en problemas, permiten compensar la heterogeneidad de conocimientos y estilos de aprendizaje al enseñar de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva.

La evaluación tiene un rol importante en varias Universidades, que entienden la importancia de que sea esta coherente con la propuesta didáctica. Algunas utilizan el enfoque basado en tareas tomando como parámetro el MCER. Este Marco Común de Referencia es acorde a

los aprendizajes que devienen de un enfoque basado en tareas, ya que evalúa las destrezas lingüísticas de los estudiantes.

Además de la oferta de la materia Inglés dentro de las carreras de grado, algunas Universidades de otros países también incluyen contenidos de inglés en otras materias, ya sea con docentes que dictan sus materias en inglés o con la posibilidad de que los estudiantes puedan presentar trabajos orales y escritos en inglés en otras materias.

Algunas Universidades ofrecen los contenidos de Inglés Académico a través de cursos de extensión. La principal ventaja de este tipo de propuesta es que se puede beneficiar toda la comunidad, incluyendo docentes, no docentes y cualquier interesado. Sin embargo, la mayor fortaleza en que las propuestas estén incluidas dentro de la formación de grado, es que su obligatoriedad garantiza que los estudiantes puedan acceder a este conocimiento y a los beneficios que esto implica dentro de sus perfiles como estudiantes y egresados. De otra forma, quedarían excluidos, al no priorizar este tipo de capacitación o no poder acceder a ella gratuitamente.

Todas las experiencias refuerzan la idea de aprender y adquirir la lengua a través de la práctica en contexto. Permiten generar situaciones genuinas de interacción con alta relevancia cultural y actividad social. De esta forma, se puede lograr una cognición situada que facilite el aprendizaje significativo.

## A modo de cierre

Este trabajo se propuso detectar las buenas prácticas relacionadas a la enseñanza de inglés académico. Teniendo en cuenta el enfoque teórico elegido, se examinaron las experiencias de 13 Universidades.

Muchas de las experiencias analizadas implementan métodos de aprendizaje basados en problemas (enfoque por tareas, estudios de caso, resolución de problemas, o una combinación de estos). Esta metodología permite un aprendizaje significativo de los contenidos propuestos a través de la aplicación práctica de los mismos, junto con su integración a los conocimientos previos. Permite combinar momentos de adquisición de la lengua con momentos de aprendizaje y sistematización. Asimismo, posibilita capitalizar la heterogeneidad del grupo, ya que los problemas planteados podrán resolverse de múltiples formas dependiendo de las capacidades de cada estudiante, quien tiene un rol central, ayudado y guiado por los docentes que toman un rol de mediadores, monitores y facilitadores.

Otra ventaja de los métodos de aprendizaje basados en problemas es que suelen incrementar la motivación del estudiantado. Los estudiantes pueden percibir fácilmente las aplicaciones prácticas de los contenidos vistos y pueden afianzar sus habilidades y apreciar sus logros al resolver los problemas propuestos. La utilización de materiales auténticos provenientes de la articulación con otras materias también les permite apreciar las aplicaciones prácticas de los contenidos, permitiendo una cognición situada, con alta relevancia cultural y actividad social.

Asimismo, se puede ver una sinergia entre los contenidos propuestos en las experiencias analizadas y el aprendizaje del “oficio de ser estudiante” (en términos de Bourdieu y Passeron, op. cit.). Las estrategias de comprensión lectora, auditiva, producción escrita y oral en contextos académicos presentan similitudes en la lengua madre y meta. Por lo tanto, su sistematización en la lengua meta permite transpolar dichos conocimientos (por ejemplo, los relacionados a la estructura de los textos escritos u orales). Por otro lado, los conocimientos previos sobre estas temáticas que ya traen los estudiantes, se capitalizan e integran en este espacio. Lo mismo sucede con las estrategias generales de aprendizaje (como el aprendizaje de vocabulario, entre otros).

Se destacan también algunas propuestas flexibles, ya sea por ofrecer clases complementarias, readecuar las tareas de los estudiantes en base a sus desempeños u ofrecer material didáctico

interactivo personalizado. Estas opciones también facilitan el trabajo con la heterogeneidad del grupo, respetando y acompañando a cada estudiante desde su conocimiento novato particular hasta el conocimiento experto esperado.

Una propuesta didáctica no está completa sin su propuesta de evaluación, la cual debe ser coherente con la metodología de la cursada y significativa para estudiantes y docentes. Algunas de las experiencias analizadas explicitan estos lineamientos, utilizando el enfoque basado en tareas y/o tomando como parámetro el *MCER*. De esta forma, la evaluación se vuelve una instancia de integración y aprendizaje para estudiantes y docentes, en lugar de una actividad cuyo único objetivo es acreditar los conocimientos necesarios para aprobar el espacio. También se transforma en un insumo para readecuar, actualizar y mejorar la propuesta didáctica.

El análisis de algunas Universidades extranjeras hispanoparlantes mostró que, además de destinar un espacio curricular al inglés como lengua extranjera, también se puede alentar su aprendizaje al integrarla con otras materias. Una forma de hacerlo es ofreciéndole la posibilidad a los docentes de las diferentes materias de la carrera a dictar sus materias en inglés. Otra es alentando a que los estudiantes puedan presentar trabajos orales y escritos en inglés en otras materias. De esta forma, el estudiantado puede articular más cabalmente los contenidos de inglés de manera horizontal y vertical en su plan de estudios.

Las fuentes analizadas de las Universidades elegidas no hacen mención del filtro afectivo, ni temáticas afines. Sin embargo, es un factor importante para incluir a la hora de pensar en las buenas prácticas. El manejo de los errores puede incidir positiva o negativamente en la autoestima de los estudiantes. Considerarlos parte del aprendizaje y elegir cuándo, qué y cómo corregir, ayuda a bajar el filtro afectivo, ya que de esta forma el estudiantado no se siente expuesto al poner en práctica la lengua, ni aterrorizado a cometer errores, sino que se concentra en comunicarse, sabiendo que es necesario equivocarse para aprender. Es necesario explicitar esta metodología con el grupo para garantizar un clima de confianza. Es importante recalcar que reducir el filtro afectivo del estudiantado no solo es útil para la cursada, sino que les permite empoderarse para el resto de sus vidas en cuanto a sus posibilidades de aprender inglés de forma autónoma o por otros medios.

Encontrar las herramientas para que los estudiantes puedan sortear sus dificultades es altamente beneficioso. De esta forma, cada estudiante comprende que el hecho de no haber podido aprender en el pasado, simplemente significa que esa manera no era la más adecuada para su estilo de aprendizaje en ese momento. También es efectivo sensibilizar a los estudiantes sobre los diferentes estilos de aprendizajes posibles y alentarlos a que se autoconozcan y capitalicen sus capacidades. Para aplicar esta metodología, es esencial hacer un seguimiento de cada estudiante, proveerlos del andamiaje y acompañamiento necesario, y tener la predisposición para adaptar las propuestas pedagógicas de manera de que se puedan alcanzar los objetivos de diferentes formas.

En un mundo globalizado, se vuelve indispensable la internacionalización de las Universidades y, con ello, que los estudiantes posean un manejo del idioma inglés, la "*lingua franca*", no solo para adquirir nuevos conocimientos sino para adoptarlos, adaptarlos y cuestionarlos. Es por ello que se torna tan necesario incluir estos contenidos como obligatorios dentro de la oferta de la Universidad, para de esta forma poder democratizar el acceso al conocimiento y así disminuir las desigualdades presentes en el territorio.

## Referencias bibliográficas

Aebersold, J. A. y Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher. Issues and strategies for Second Language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Acosta, S. y Zonana, V. (2016). "Lenguas extranjeras en el currículum universitario: El caso UNCuyo." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Aruga, G., Monzón, S. y Soto, M. (2016). "Implementación de géneros discursivos específicos en inglés y compilación de terminología para la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Batista, J. Alburguez, M. y León, M. (2007). "Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería." *Laurus*, vol. 13, nro. 25. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Bobbio, S., Gallo, P. y Lauría, C. (2016). "La enseñanza de inglés con fines específicos para las ciencias económicas en el marco de la internacionalización." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bussone, N., Garofolo, A. y Rocha, S. (2016). "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." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Brown, D.H. (2001). *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Second Edition. New Jersey: Longman.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.P. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Camilloni, A. (1998) "Las funciones de la evaluación. PFDC: Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes." Recuperado de: [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf) (2009) "Estándares, evaluación y currículo". *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), vol. 3, nro. 3.
- Carrell, P.L., Devine y J. Eskey, D. (2000). *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge.
- Casanave, C.P. (1988). "Adding communication to the ESL Reading Class". *TESOL Newsletter*, vol. XII.
- Cuestas, A., Scorians, E. y Valotta, M. (2019). "La evaluación en cursos de inglés con fines académicos." *Puertas Abiertas*, vol. 15. Universidad Nacional de La Plata.
- Davico, M. L., Lineares G. L., y Pezzuti, L. (2016). "Literacidad electrónica en la enseñanza universitaria: cómo, cuándo y dónde". En *Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales*. Asociación Argentina de Humanidades Digitales.
- Davini, M. (2008). "Métodos para la acción práctica en distintos contextos." *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Day, R. y Bamford, J. (1998) *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Francesco, K., Lauría, S. y Roseti, L. (2016). "Evaluación Cualitativa de Lectura Comprensiva en Inglés: Una Propuesta de Categorías Analíticas." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo." *Revista*

- electrónica de investigación educativa, vol. 5, nro. 2.
- Duch, V. (2016a) "Desarrollo e Implementación de Materiales Didácticos Multimedia Innovadores: Cursos Virtuales de Inglés de la UVQ." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- \_\_\_\_\_ (2016b). "Desarrollo de Habilidades Comunicativas Orales en Inglés a través de la Plataforma Virtual del Campus UVQ." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Dumas, A. y González, M. (2016). "La lectura de abstracts en inglés: intervenciones pedagógicas facilitadoras." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Fernández Lanvin, D. y Suarez, J. (2009). "Docencia en inglés en asignaturas de informática: experiencia práctica." XV JENUI. Barcelona, 8-10 de julio de 2009 ISBN: 978-84-692-2758-9.
- García, A., Ibáñez, A., Hesse, E., Kogan, B., Sánchez, S. y Filippini, M. (2020). "Las múltiples facetas del inglés en el sistema de Educación Superior argentino." Higher Education Insights. British Council.
- García Almiñana, D., Amante García, B., Oliver del Olmo, S. y Domènech, J. (2007). "Potenciación de las competencias en Inglés Técnico en los estudios de Ingeniería Industrial." XI Congreso Internacional de Ingeniería De proyectos. Lugo, 26-28 Septiembre, 2007.
- Gastaldi, M., Grimaldi, E. y Mónaco, F. (2016). "La enseñanza de Idiomas Extranjeros en la UNL: Su evaluación tras una década de implementación de la propuesta vigente." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Innocentini, V., Forte, A., Tuero, S., Bruno, C. (2012). "Impact of Poor L2 Command on Metalinguistic Compensatory Sources." ARTESOLESP E-journal, vol. 2, nro. 1. Recuperado de: <http://arteso.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2012/10/ESPjournal21.pdf>.
- Jimenez, R., García, C., & Pearson, P. (1995). "Three children, two languages, and strategic reading: Case studies in bilingual/monolingual reading." American Educational Research Journal, vol. 32, nro. 1.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Eaglewood, CO: Libraries Unlimited.
- \_\_\_\_\_ (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- \_\_\_\_\_ (1981). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kisilevsky, M. y Cortés, M. (2019). "El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura." *FACES*, vol. 25, nro. 53. Universidad Nacional de La Plata.
- Liceras, J. (2016) "Adquisición del español como segunda lengua: sintaxis." En: Gutiérrez Rexach, J. (ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, London & New York: Routledge.
- Llosa, C. (2022) ¿Cómo sortear la brecha entre la oferta y la demanda de Inglés Académico en la Educación Superior? Reflexiones desde y para la Universidad Nacional de Río Negro. DOI: 10.13140/RG.2.2.36818.63687. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/362390161\\_Como\\_sortear\\_la\\_brecha\\_entre\\_la\\_oferta\\_y\\_la\\_demanda\\_de\\_Ingles\\_Academico\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_Reflexiones\\_desde\\_y\\_para\\_la\\_Universidad\\_Nacional\\_de\\_Rio\\_Negro?\\_sg%5B0%5D=Q7sRW76iHHq9bQ2zhz4SATppzcSGQ227pouR-QDnVKQ8AtILlyF96i5ssD\\_HqAHwh-88I9Hp-RT1yi58YLx0-nGQpV8kfMw07I9ZJ\\_ohE.bfZdbNj58wh0CCIk9En6fVMe8W7E6TH1ez0zf1Y2VY-07HxYIj8YmIPc-](https://www.researchgate.net/publication/362390161_Como_sortear_la_brecha_entre_la_oferta_y_la_demanda_de_Ingles_Academico_en_la_Educacion_Superior_Reflexiones_desde_y_para_la_Universidad_Nacional_de_Rio_Negro?_sg%5B0%5D=Q7sRW76iHHq9bQ2zhz4SATppzcSGQ227pouR-QDnVKQ8AtILlyF96i5ssD_HqAHwh-88I9Hp-RT1yi58YLx0-nGQpV8kfMw07I9ZJ_ohE.bfZdbNj58wh0CCIk9En6fVMe8W7E6TH1ez0zf1Y2VY-07HxYIj8YmIPc-)

ZY2bME6OIGYLUPpDOHJrKyzdAPBf-Q

- Lodi, M. y Puccio, D. (2016). "Una experiencia piloto basada en el uso de Moodle en el Ciclo Inicial de Idioma Extranjero Inglés en la FHUC (UNL)." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Luciani, M. (2016). "La Cátedra de Inglés Técnico en la Facultad de Ciencias Económicas: Fundamentos teóricos." En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- MacLachlan, G. & Reid, I. (1994). Framing and interpretation. Melbourne: Melbourne University Press.
- Mailhes, V., Almada, N. y Raspa, J. (2018). "Alfabetización Académica en Inglés a través de un curso SPOC." En La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. Memorias de las 2º jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad pública. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Malcolm, D. (2009). "Reading strategy awareness of Arabic-speaking medical students studying in English." System, vol. 37.
- Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.
- Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation." Psychological Review, vol. 50.
- Mitchell, R., y Myles, F. (2004). Second language learning theories, 2nd edition. London: Hodder Arnold.
- Pellón, R. y Miranda, D. (2012) "El trabajo metodológico y su papel en la superación permanente de los profesores de Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas." Revista Cubana de Educación Médica Superior, vol. 26, nro. 2.
- Perrenoud, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó & Mexico, Secretaría de Educación Pública (trad. en español de Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF, 1999).
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). Tasks in Second Language Learning. Basingstoke: Palgrave.
- Sanz, C. (2016) "Adquisición del español como segunda lengua: investigación". En: Gutiérrez Rexach, J.(ed.) Enciclopedia de Lingüística Hispánica, London & New York: Routledge.
- Universidad Nacional de Río Negro. Memoria Institucional 2018. Recuperada de: [NRNhttps://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-298-memoria-2018-actweb.pdf](https://www.unrn.edu.ar/images/section/descargas/17-298-memoria-2018-actweb.pdf)
- Villegas, J. García Santillán, A. y Escalera Chávez, M. (2016) "Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua." Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, vol. 5.
- Vygotsky, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial científico-técnica.
- Wassermann, S. (2001). "La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general". En El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.