

Universidad Nacional de Río Negro

Sede Andina

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Integrador Final

Título del trabajo: *¿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.*

Autora: Mg. Carina Llosa

Directora: Dra. Ana Pacagnini

Fecha:15/12/21

Contenido

Agradecimientos	3
1. Introducción y justificación del tema elegido	4
2. Objetivos	6
3. Algunas hipótesis	7
4. Metodología	7
5. Enfoque teórico	9
5.1. El aprendizaje de una lengua extranjera.....	9
5.2. El aprendizaje basado en tareas.....	12
5.3. El aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE).....	14
5.4. Enfoques sobre la comprensión lectora de una lengua extranjera	15
5.5. La pedagogía y la didáctica en la educación superior	18
5.6. La evaluación en la educación superior	19
6. Los nuevos contenidos mínimos de Inglés en la UNRN	22
7. Análisis del perfil de las y los estudiantes de la UNRN	28
8. Análisis de las propuestas didácticas de las Universidades relevadas	39
8.1. Universidades nacionales con propuestas que se centran en la comprensión lectora ...	40
8.2. Universidades nacionales con propuestas que incluyen las cuatro macrohabilidades ...	45
8.3. Universidades extranjeras hispanoparlantes (con propuestas que incluyen las cuatro macrohabilidades).....	51
9. Conclusiones	58
10. Referencias bibliográficas	63
11. Apéndice	70

Agradecimientos

A la directora de este trabajo final, Ana Pacagnini, por motivarme, guiarme, asesorarme y valorar mis aportes siempre, dentro y fuera de este trabajo final.

A mis colegas entrevistadas, Mariela Accossano, Romina Cariaga y María Luz Davico, por su predisposición y también por alentarme en este proceso.

A cada estudiante que pasó por mi materia, por enseñarme e inspirarme a seguir aprendiendo y mejorando.

A Ivanna Salgado que, con su gran compromiso de jerarquizar la enseñanza de la lengua inglesa en esta universidad, ha tenido un papel muy importante en mi motivación por los temas tratados en este trabajo final.

A los docentes y a la coordinadora de la Especialización en Educación Superior. Ha sido un privilegio contar con sus aportes.

A mi amor, a mis amigas y a mi familia, muchas gracias por acompañarme en este proceso y mis disculpas por el tiempo que les sacó este trabajo final.

1. Introducción y justificación del tema elegido

Saber inglés permite acceder a bibliografía actualizada, realizar capacitaciones e intercambios, 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 del inglés en el ámbito universitario argentino (García *et al.*, 2020), siendo la internacionalización de la Educación superior, política de Estado. Esto también se ve reflejado en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), que explica en su portal¹:

la internacionalización universitaria, política de Estado en la República Argentina y entendida como un proceso interactivo que busca la mejora de la calidad en todas las actividades de la universidad mediante acciones internas, proyección institucional y asociaciones, se traduce en la UNRN en una política de asociatividad y búsqueda de buenas prácticas con sentido global.

La UNRN también plantea en sus objetivos institucionales (en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025) la consolidación de políticas lingüísticas.

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 las/los docentes, investigadores y estudiantes posean.

Esta problemática se manifiesta claramente en la Universidad Nacional de Río Negro. El hecho de que un gran porcentaje de las y los estudiantes de esta universidad 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.

Afortunadamente, diferentes factores a lo largo de la historia argentina fueron sentando las bases para que la educación superior fuera cada vez más inclusiva,

¹Recuperado de: <https://www.unrn.edu.ar/index.php/21-institucional/relaciones-internacionales/23-relaciones-internacionales> (5/10/20)

desde su gratuidad (Decreto N°29.337/49 de Juan Domingo Perón) hasta la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley de Educación Nacional N°26.206/06) que permitió que muchas y muchos más jóvenes posean las credenciales necesarias para acceder a la Universidad. 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.

Como explica el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), las y los estudiantes que se encuentren en un nivel A1 (*acceso para el usuario básico-principiante*) necesitan 400 horas de instrucción guiada para lograr un nivel B1 (*umbral-intermedio*, que puede desenvolverse con autonomía). Se citan estos dos niveles ya que se ha venido constatando en las cohortes de 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 (aprendizaje de una lengua extranjera, no en contexto de inmersión). 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* (*English for Specific Purposes*), que permiten que las y 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. Los contenidos mínimos de las materias de Inglés en las carreras de la UNRN, recientemente aprobados, se basan en estos lineamientos. Dependiendo de la carrera, constan de: a) un nivel (64 hs.) de comprensión lectora en entornos académicos, b) dos niveles (128 hs.) de comprensión lectora en entornos académicos, c) dos niveles (128 hs.) de comprensión lectora y auditiva, así como también producción oral y escrita en entornos académicos y/o profesionales.

Es por ello que este trabajo se propone investigar las diferentes posibilidades de la implementación de estos contenidos mínimos, teniendo en cuenta las necesidades específicas de las y los estudiantes de la UNRN. Es decir, se contemplarán en dicho análisis, no solo los conocimientos previos reales de las y los estudiantes de la UNRN en la lengua inglesa, sino también las competencias necesarias para desempeñarse en su rol de estudiante universitaria/o y en sus futuros roles profesionales y/o académicos, teniendo en cuenta las dimensiones pedagógicas y didácticas necesarias. ¿De qué manera pueden las y los estudiantes adquirir los conocimientos de inglés necesarios para desempeñarse en el ámbito académico y/o profesional? ¿Qué herramientas didácticas y pedagógicas propiciarían el aprendizaje de los contenidos mínimos de la asignatura Inglés recientemente aprobados en la UNRN?

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.

2. Objetivos

General

- Analizar las ofertas de enseñanza (2007-2021) de la lengua inglesa en Universidades hispanoparlantes (Argentina, España, Cuba y Venezuela) con el objetivo de evaluar su pertinencia en la Universidad Nacional de

Río Negro sobre la base del perfil y las necesidades de los y las estudiantes de esta Universidad.

Específicos

- Analizar algunas experiencias de la enseñanza del idioma inglés en el sistema universitario.
- Reflexionar sobre las experiencias de inglés como contenido curricular en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).
- Analizar el perfil de las y los estudiantes de la UNRN en términos de sus conocimientos previos de inglés.
- Indagar sobre la metodología adecuada para adquirir los contenidos necesarios de inglés en este ámbito.

3. Algunas hipótesis

- Los contenidos de Inglés en Contextos Académicos promueven la alfabetización académica en general, ya que comparten en sus contenidos capacidades que también son relevantes en la lengua materna.
- Los enfoques *basados en tareas* y de *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera* permiten articular los contenidos de inglés de manera horizontal y vertical en los planes de estudios.
- La articulación de los contenidos de Inglés con otras materias de la carrera incrementa la motivación del estudiantado.
- La evaluación es un instrumento de integración y aprendizaje para estudiantes y docentes.

4. Metodología

Para realizar esta investigación, se ha adoptado una postura constructivista, como lo explican Marradi *et al.* (2007), concibiendo la existencia de múltiples realidades, construidas desde diferentes perspectivas. Por lo tanto, no se pretende llegar a una realidad objetiva, como se busca desde una postura epistemológica positivista. Para tales fines, desde el punto de vista metodológico,

se ha adoptado el paradigma cualitativo, utilizando como estrategia la revisión de documentos y entrevistas semiestructuradas a informantes clave.

Mediante la revisión de documentos, se recopiló información sobre el estado de la cuestión de la enseñanza del inglés en la Educación Superior analizando experiencias en otras Universidades y en la UNRN (2007-2019). Se llevó a cabo una revisión bibliográfica de las investigaciones publicadas en relación a diferentes propuestas de enseñanza de la lengua inglesa en la educación superior en países hispanoparlantes. En Argentina se destacaron las investigaciones de: Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de General Sarmiento, 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 y Universidad del Zulia (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* y teniendo en cuenta el contexto de la UNRN en cuanto a los contenidos mínimos de la materia y el perfil de las y los estudiantes.

Para profundizar en el conocimiento del entorno de la UNRN, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de inglés de todas las sedes de dicha Universidad con el fin de indagar sobre las materias de Inglés, sus fortalezas y debilidades y el perfil de las y los estudiantes. Se entrevistó a una docente (informante clave) por sede. No se persiguió generalizar los resultados, como se hubiera buscado en una investigación cuantitativa, sino llegar a un conocimiento lo más profundo posible desde una perspectiva diacrónica y sincrónica de las materias de inglés en la UNRN ya que las docentes elegidas están a cargo de las materias de Inglés desde los inicios de esta Universidad. Es por ello que se indagó en sus experiencias previas y en las actuales. Estos datos fueron de vital importancia para profundizar en el perfil de las y los estudiantes y entender más

cabalmente la demanda específica de esta Universidad con respecto a la enseñanza de la lengua inglesa.

5. Enfoque teórico

Para analizar la viabilidad de las propuestas consideradas, se recurrió a una triangulación teórica que permitió examinar la factibilidad y efectividad de la implementación de sus didácticas en el contexto de la UNRN. 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 las y 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) o basado en el *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera* (Marsh, 1994) y a cómo se desarrollan las estrategias de comprensión lectora (Casanave, 1988; Brown, 2001; Carrell, 2000), 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.

5.1. 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 las niñas y 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/la 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 las y 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 analítica/o. Por otro lado, el dominio de la propia lengua también afecta el dominio de la segunda lengua, lo que puede llevar a que las adultas y los adultos sean mejores aprendices conscientes que las niñas y 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 empatía, autoestima, extraversión, inhibición, imitación, ansiedad y actitudes, entre otras. Las actitudes que se tienen hacia la lengua son de particular importancia ya que, cuanto mayor sea el interés del/ de la 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 las y 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 las y los estudiantes al aumentar la relevancia de los contenidos e involucrarlas/os 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 las y los estudiantes al disminuir su autoestima con respecto a aprender una lengua. La ansiedad y la autoestima baja contribuirán a la inhibición del/ de la estudiante, ya que evitará situaciones donde se exponga, por miedo a la crítica o a quedar en ridículo. Si por el contrario, el/la 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 las y los estudiantes se encuentren en una situación relajada, que fomente su motivación y auto-confianza, 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, auto confianza, auto imagen 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.

5.2. El aprendizaje basado en tareas

El enfoque metodológico *basado en tareas*, o *Task Based learning* (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 que 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 un solo aspecto. Las tareas analíticas son las que tienen predeterminado algún aspecto de la lengua (el vocabulario, la gramática y/o la fonología, por ejemplo), y consisten en que las y los estudiantes trabajen con ese aspecto 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.

Además de involucrar un uso holístico de la lengua, las *tareas* se caracterizan por requerir un resultado significativo, incluir procesos individuales o grupales, depender de algún material disparador, tener diferentes pasos y tener un objetivo

relacionado con los propósitos de enseñanza. Las condiciones en las que se las implementan influyen en el proceso y resultado y pueden ser usadas con diferentes fines pedagógicos.

Samuda y Bygate (*op. cit.*) detallan los principios que subyacen al *aprendizaje basado en tareas*. Citan a Kilpatrick (1918), Freire (1970), Freinet (1971) y Kolb (1984) como referentes de la relación entre experiencia y aprendizaje. Destacan la influencia de Dewey (1910) en cuanto a la experiencia como un catalizador para el aprendizaje, el rol del/ de la estudiante como agentes activos y activas en su propio aprendizaje, el rol de las tareas relevantes y con propósito como mediadoras entre el mundo del/ de la estudiante y el aprendizaje áulico, y el rol de la relevancia funcional y personal en el aprendizaje. Asimismo, subrayan la influencia de Bruner (1973) en relación con la organización del conocimiento y el aprendizaje práctico, la complementación del desarrollo del pensamiento intuitivo y analítico, y la construcción de relaciones sistemáticas entre las experiencias concretas y su generalización.

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 las y los aprendientes comprendan el problema y el contexto de la situación y puedan elaborar posibles maneras de intervenir para mejorarlos. Como explica Davini (*op. cit.*, p. 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.*, pp. 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 las y 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/la 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.*, pp. 129-132).

5.3. El aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE)

Los principios del *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera* (AICLE) (Marsh, 1994) se basan en el paradigma de la complejidad y en la utilización del inglés como medio de estudio de otras ciencias. De esta forma, AICLE permite, en palabras de Krashen, *adquirir* y *aprender* la lengua extranjera.

AICLE tiene un doble propósito: la enseñanza de la lengua y la enseñanza de contenido de otra materia. De esta forma, se fomenta el trabajo interdisciplinario y se posibilita que las y los estudiantes se beneficien al prestar una atención consciente a la integración de lengua y contenido (Mehisto *et al.*, 2008). Las prácticas de AICLE posicionan al estudiantado en un rol activo para desarrollar su potencial para adquirir conocimiento y habilidades (*educación*) a través de un proceso de indagación (*investigación*) usando procesos cognitivos complejos y medios para la resolución de problemas (*innovación*). Es por ello que se suele combinar con el enfoque del aprendizaje basado en problemas. Si bien diferentes enfoques ya venían trabajando en líneas similares, lo que destaca al AICLE es la *integración pedagógica planificada* de contenido contextualizado, cognición,

comunicación y cultura dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

5.4. 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 (bottom-up)* y el *descendente (top-down)*. En el *procesamiento ascendente*, las y 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, las y los aprendientes seleccionan los signos que tienen sentido. En el *procesamiento descendente*, quien lee recurre a su propia inteligencia y experiencia para entender un texto. Nuttal (1996, p.16-17, en Brown, 2001) compara los procesos ascendentes con la imagen de un científico con una lupa o microscopio examinando todos los pequeños detalles de algún fenómeno. Por el contrario, la imagen del procesamiento descendente es la de un águila echando un vistazo al paisaje que tiene debajo. 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/la escritor/a 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*: las y los lectores/as 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, sin buscar todas las palabras desconocidas en el diccionario. 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 las y los aprendientes activen sus conocimientos previos e interés antes de enfrentarse a la lectura 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. MacLachlan y Reid (1994) describen cuatro tipos de encuadre que influyen en la comprensión lectora: el *encuadre extra-textual*, que consiste en el uso de conocimientos previos; el *encuadre intra-textual*, que involucra la utilización de indicadores dentro de un texto, como encabezados o conectores; el *encuadre*

circumtextual, que incluye el uso de elementos periféricos como la tapa de la revista; y el *encuadre intertextual*, que es la conexión que se establece entre la lectura actual y las lecturas previas. Casanave (1988), por su parte, resalta la importancia de la habilidad de poder monitorear la comprensión, que consiste en la capacidad de evaluar y regular qué se va entendiendo en un texto escrito. Como sintetizan Aebersold y Field (1997, p.9), la lectura en una lengua extranjera es un proceso dinámico, en el que las y 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 las y los estudiantes tiendan a recurrir a un procesamiento ascendente preponderando la traducción palabra por palabra. La investigación de Jimenez *et al.* (*op. cit.*) concluye que el vocabulario desconocido y el bajo nivel de experticia en la lengua inglesa son grandes obstáculos para la comprensión lectora, que pueden ser solo parcialmente subsanados por el conocimiento explícito de la relación entre el inglés y el español, los conocimientos previos generales y sobre la temática, y el tener un propósito de lectura. Malcom (*op. cit.*) demuestra en su investigación que, si bien todos los estudiantes hicieron uso de las estrategias generales de lectura, solo las y los estudiantes más avanzados pudieron hacer uso de las estrategias metacognitivas, mientras que quienes poseían conocimientos más básicos debieron recurrir más frecuentemente a la traducción. Innocentini (*op. cit.*) también demuestra que sus estudiantes tuvieron una gran tendencia a no utilizar las estrategias de lectura relacionadas con la anticipación de contenido y la corroboración de sus hipótesis, a la vez que sobre utilizaron las estrategias relacionadas con los procesos ascendentes.

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.

5.5. 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 las y 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 las y 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 las y 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/de la 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/de la estudiante y del contexto y promover el aprendizaje colaborativo. De esta forma, las y 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 las y 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 las y 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 situado, 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 las y los estudiantes el contenido abstracto, dado que *aprender* y *hacer* constituyen acciones inseparables.

Por otro lado, Díaz Barriga (*op. cit.*, p.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, el aprendizaje en el servicio, los trabajos en equipos cooperativos, los ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación. 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 las y 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*.

5.6. 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.*, p.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 las y los estudiantes. Como explican Kisilevsky y Cortés (*op. cit.* p.20) *“este proceso debe arrancar con mucha dedicación y compromiso en la aludida ‘zona de pasaje’ que constituye el primer año de cualquier carrera universitaria a fin de evitar la sensación de fracaso que lleva, en muchos casos, al abandono de los estudios o a cursadas muy erráticas”*. Es por ello importante acompañarlas/los 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* nos permitirá mejorar en el proceso, mientras que la *evaluación sumativa* nos permitirá valorar el resultado final. Es por ello que ambas son válidas para diferentes instancias: la *evaluación formativa* implica un seguimiento durante el proceso para que las y 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, p.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/a la estudiante, al/ a la 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 nos permita acceder a una revisión crítica no solo de los contenidos sino de las formas de enseñar. Como sintetiza Camilloni (2009), requiere prestarle especial atención a la elección de los referentes de contenido y desempeño, su pertinencia, su dinámica y su actualización. 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, como suele suceder, 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.* p. 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. (...) La literatura sobre el tema señala cada vez con mayor frecuencia la necesidad por parte de los docentes de comprender cómo construir conocimiento desde puntos de partida diversos, para alumnos que tienen diferentes estrategias de aprendizaje y distintos antecedentes de lenguaje, familiares y culturales. Desde ese marco y como ya señaláramos, el aprendizaje es un proceso muy complejo que no se resume en un dispositivo único, cerrado y determinante. Podríamos arriesgar la idea de que si el profesor puede hacer un seguimiento de sus estudiantes en cuanto a procesos, productos (escritos, producciones, etcétera) mediante una evaluación continua, no haría falta nada más. Con esto tendría

suficientes datos de dónde se encuentra cada uno de ellos y el examen, por sí solo siempre limitado, solo serviría como complemento.

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.

6. Los nuevos contenidos mínimos de Inglés en la UNRN

La Universidad Nacional de Río Negro comenzó en 2017 un proceso de diagnóstico y reformulación de los contenidos de la asignatura *Inglés* (en todos sus niveles y variantes de dictado) de todas las carreras las tres sedes. Este proceso culminó a finales de 2020 con la resolución CSDEyVE N°38, que especifica las elecciones de todas las carreras frente a las tres nuevas opciones del dictado de la materia *Inglés*:

1. Inglés-Comprensión Lectora

1.A. Inglés Comprensión Lectora (un nivel cuatrimestral de 64 hs.)

Objetivo: Promover las estrategias de lectura que involucran los distintos géneros propios del campo disciplinar, propiciando la comprensión de los recursos léxico-gramaticales más frecuentes en el registro académico.

Contenidos mínimos: Aproximación a distintos géneros académicos propios de la disciplina. Funciones y propósitos discursivos. La organización de la información textual. Cohesión y coherencia. Recursos léxico-gramaticales propios de cada género. Palabras léxicas y funcionales: elementos de enlace entre oraciones. Palabras de origen latino: cognados y falsos cognados. Colocaciones léxicas. Palabras clave. Estrategias de lectura rápida (skimming y scanning). El resumen, el texto

expositivo/ explicativo (entrada de diccionario, entrada de enciclopedia, parte de manual, etc.), la reseña académica.

1.B. Inglés Comprensión Lectora I y II (dos niveles cuatrimestrales de 64 hs.)

Inglés-Comprensión Lectora I

Objetivo: Promover las estrategias de lectura que involucran los distintos géneros propios del campo disciplinar, propiciando la comprensión de los recursos léxico-gramaticales más frecuentes en el registro académico.

Contenidos mínimos: Aproximación a distintos géneros académicos propios de la disciplina. Funciones y propósitos discursivos. La organización de la información textual. Cohesión y coherencia. Recursos léxico-gramaticales propios de cada género. Palabras léxicas y funcionales: elementos de enlace entre oraciones. Palabras de origen latino: cognados y falsos cognados. Colocaciones léxicas. Palabras clave. Estrategias de lectura rápida (skimming y scanning). El resumen, el texto expositivo/ explicativo (entrada de diccionario, entrada de enciclopedia, parte de manual, etc.), la reseña académica, *paper* (aspectos macroestructurales).

Inglés-Comprensión Lectora II

Objetivo: Afianzar las estrategias de lectura incorporadas en el nivel anterior para abordar géneros académicos más complejos (que involucran un grado mayor de manejo de los recursos léxico-gramaticales).

Contenidos mínimos: Profundización de contenidos mínimos del nivel I a partir del abordaje de géneros académicos de mayor complejidad según el área disciplinar. Funciones y propósitos discursivos. La organización de la información textual. Cohesión y coherencia. Recursos léxico-gramaticales propios de cada género. Incorporación de géneros académicos propios de cada disciplina con un mayor grado de complejidad (de lo más expositivo a lo más argumentativo): artículos de divulgación científica, informes, casos, proyectos, reseñas académicas, ensayos académicos, géneros literarios, *papers* (movimientos retóricos).

2. Inglés Integral (dos niveles cuatrimestrales de 64 hs.)

Inglés Integral I

Objetivo: Desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita integrando las cuatro habilidades (comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita) de modo que el/la estudiante sea capaz de interactuar en entornos académicos y/o profesionales con el grado de adecuación discursiva requerido por la situación.

Contenidos mínimos: Adquisición de la competencia comunicativa en relación con ciertos géneros ligados al campo disciplinar. Estrategias de comprensión auditiva: predicción, inferencia, detección de información general y específica. Estrategias para desarrollar la fluidez en las presentaciones orales propias del campo académico: pronunciación, recursos de organización de la información (marcadores discursivos, elaboración de un guion para estructurar la exposición, etc.) más frecuentes. Comprensión lectora y producción escrita de géneros en entornos académicos. Principales géneros académicos a abordar (acordes a cada campo disciplinar), a) orales (intercambios informales en congresos y situaciones laborales, entrevista laboral, etc.) y b) escritos (curriculum vitae, resumen, etc.)

Inglés Integral II

Objetivo: Perfeccionar la competencia comunicativa oral y escrita integrando las cuatro habilidades (comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita) de modo que el/la estudiante sea capaz de interactuar en entornos académicos y/o profesionales con el grado de adecuación discursiva requerido por la situación.

Contenidos mínimos: Profundización en estrategias de comprensión auditiva: predicción, inferencia, detección de información general y específica. Profundización de estrategias para desarrollar la fluidez en las presentaciones orales propias del campo académico: pronunciación, recursos de organización de la información (marcadores discursivos, elaboración de un guion para estructurar la exposición, etc.) más

frecuentes. Comprensión lectora y producción escrita de géneros más complejos en entornos académicos. Principales géneros académicos a abordar (acordes a cada campo disciplinar), a) orales (exposición de ponencias, etc.) y b) escritos (ensayo académico, etc.).

Dicho proceso llevó a cabo una reformulación de los contenidos vigentes que remitían en su mayoría a un inglés general transversal, hacia los nuevos contenidos mínimos que se pueden resumir en la denominación “Inglés con fines académicos”.

La reformulación de los contenidos permite:

- Facilitar los procesos de desarrollo de la lengua fomentando un ambiente rico en *situaciones genuinas de uso*, que permitan un *aprendizaje significativo* en contextos concretos propios del inglés como lengua de comunicación internacional en ámbitos académicos.
- Promover el uso de la lengua para la creación e interpretación del discurso para propósitos académicos en contextos disciplinares, utilizando una *variedad de códigos semióticos* a través de textos escritos, orales o multimediales, según la propuesta que se elija.
- Propiciar una aproximación efectiva a los géneros discursivos de los textos académicos permitiendo una efectiva apropiación de los aspectos de su *macroestructura* (organización, secuenciación, estructuración) y de su *microestructura* (aspectos lexicales, gramaticales y discursivos).
- Promover la comprensión desde la *resolución de problemas* desarrollando una gama de habilidades cognitivas tales como *definir, comparar, contrastar, clasificar, organizar, categorizar, sintetizar, analizar, etc.*
- Propiciar el desarrollo de *estrategias de aprendizaje* tales como buscar información, seleccionar información relevante, tomar notas, transferir información, mejorar el proceso de lectura, escritura y expresión oral académica, brindándoles a las y los estudiantes las herramientas necesarias para aprender durante toda la vida.

Las opciones de *Inglés Comprensión Lectora* facilitan el trabajo con la heterogeneidad del estudiantado. Gracias a las nuevas tecnologías, se pueden generar diferentes trayectorias para los estudiantes que no posean conocimientos y a la vez también motivar a los que ya los poseen, ya que al utilizar en las clases *papers* de las otras cátedras de la carrera, cada estudiante está adquiriendo nuevos conocimientos. Su mayor desventaja es que debido al poco tiempo y al nivel nulo requerido, las y los estudiantes solo adquirirán la habilidad de leer información en inglés, quedando fuera de los objetivos (por cuestiones de tiempo) comunicarse de manera escrita u oral.

En los dos niveles cuatrimestrales de *Inglés Integral* se desarrollan las cuatro macrohabilidades en los contextos disciplinares específicos. Se requiere partir al menos de un nivel A2 (elemental, adquirido de la secundaria o de un año de formación en cursos de inglés extracurriculares). Sin embargo, al estar pensada en base a *tareas* (Samuda y Bygate, 2008) relacionadas con su carrera, como sucede en *Inglés Comprensión Lectora*, se pueden beneficiar tanto estudiantes de nivel elemental, como estudiantes con nivel más avanzado, ya que cada uno/a utilizará diferentes herramientas para llevar a cabo dichas tareas, aprendiendo e implementando vocabulario específico de la carrera. Su mayor desventaja es que, como ya se mencionó, una buena proporción del estudiantado de la UNRN no posee este nivel al ingresar a la Universidad. Es por ello que, para implementar esta opción, es indispensable asegurar los instrumentos que permitan sortear estas desigualdades, ofreciendo la posibilidad de cursar un nivel de inglés básico (la UNRN cuenta desde 2019 con el Programa Integral de Lenguas). Otra dificultad es que para garantizar el aprendizaje de un idioma extranjero (especialmente la oralidad) se recomiendan grupos reducidos de estudiantes.

La fortaleza de ambas propuestas se basa en el anclaje de la cátedra de Inglés a cada carrera específica, fomentando el AICLE. De esta forma se asegura una articulación horizontal y vertical con el resto de las cátedras, que permita lograr que las y los estudiantes se apropien de las herramientas aprendidas en la cátedra de inglés y las utilicen en las otras cátedras y en su tesis o trabajo final. Asimismo, genera un espacio con el que pueden contar las y los docentes de las otras cátedras para trabajar el material en inglés, que suele generar resistencia

de parte del estudiantado. Estos factores hacen que la cátedra de Inglés se transforme en un instrumento que aliviane el trayecto por la carrera de grado, en lugar de convertirse en una carga extra. Dicha articulación también redundará en un aumento de la motivación de las y los estudiantes, ya que los nuevos contenidos de inglés son más relevantes a sus necesidades.

Si bien la reformulación general es reciente, en algunas carreras de la UNRN se venía trabajando en esas líneas, como se detalla a continuación:

- a) La sede Andina - El Bolsón viene implementando la propuesta de un nivel de comprensión lectora en la Licenciatura en Agroecología (desde 2015) y en la Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica (desde 2018) con resultados positivos. Esta propuesta, basada en la comprensión lectora del género académico, incluye especial atención al uso de las nuevas tecnologías y la capacidad de sintetizar, analizar y escribir (en español), teniendo en cuenta que son preocupaciones que atraviesan a todas las asignaturas. Se pueden ver algunos resultados de esta materia en el libro donde se publicaron algunos de los trabajos prácticos de las y los estudiantes².

La propuesta de dos niveles que desarrollen las cuatro habilidades del idioma en el contexto disciplinar también se viene implementando en la sede Andina – El Bolsón, en la Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual. Esto se ha venido implementando desde 2013, a través de los niveles 3 y 4 de inglés (centrando los niveles 1 y 2 en aspectos básicos de la lengua) y, desde 2018, con el cambio de plan, a través de los dos únicos niveles de Inglés. Esta propuesta se centra en el perfil del/de la egresado/a de esta carrera, que incluye que, además de entender textos, pueda comunicar sus proyectos audiovisuales en forma escrita y oral, y formar parte de equipos de trabajo internacionales donde la *lingua franca* es el inglés. Por lo tanto, las y los estudiantes adquieren vocabulario y estructuras que les permiten analizar trabajos audiovisuales, y generan material de difusión de sus propios proyectos en inglés al entamar los

² LLOSA, C. (compiladora). *Reseñas de artículos científicos de agroecología (2015-2016)*. Saarbrücken: Editorial Académica Española. 2017. pag.85. ISBN 978-3-659-03534-0.

trabajos prácticos de otras cátedras con los de esta. La mayor dificultad encontrada es que estos contenidos resultan inabordables para algunas/os estudiantes que poseen conocimientos nulos y además suelen tener barreras emocionales (miedo o disgusto) con respecto al inglés en general. Esto refuerza la necesidad de ofrecer cursos de extensión que empiecen “de cero”.

- b) En la sede Andina – Bariloche, se viene trabajando con la primera opción (un nivel de comprensión lectora) en las Ingenierías, con resultados satisfactorios y que se reflejan en un aumento de la motivación del estudiantado.
- c) En la sede Alto Valle/Valle Medio, la carrera de Diseño de Interiores y Mobiliario ya viene trabajando en estas líneas, con un nivel de comprensión lectora anclado a la carrera con resultados positivos.

En síntesis, los nuevos contenidos de inglés permitirían un aprendizaje significativo basado en tareas de gran relevancia cultural y actividad social, ancladas en un Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera con foco en las estrategias de comprensión lectora o de comunicación (según la opción que se elija). Es importante tener en cuenta el perfil de las y los estudiantes de la UNRN para poder ofrecer una enseñanza que permita acompañarlas/los del conocimiento novato al conocimiento experto, fomentando una estrategia de enseñanza flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva, que reconozca la evaluación como parte del aprendizaje.

7. Análisis del perfil de las y los estudiantes de la UNRN

Lograr un análisis cabal del perfil de las y los estudiantes de la UNRN es una actividad que excede este trabajo final. Se pensó en una estrategia factible que permita aproximarnos a dicho perfil y centrarnos en las dimensiones más relevantes con respecto a la temática de este trabajo final. Dicha estrategia consistió en analizar fuentes provenientes de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la UNRN y entrevistar a una docente de los diferentes niveles

de la asignatura *Inglés* de cada sede, que a partir de su experiencia pudiera retratar el perfil de las y los estudiantes que transitaron la materia *Inglés*.

Con respecto a las fuentes consultadas, el dato más relevante es la procedencia de las y los estudiantes de la UNRN. La gran mayoría son oriundas/os de la provincia de Río Negro:

Tabla 1: Procedencia de las y los inscriptas/os (2015-2019)

Procedencia	Total general	2015	2016	2017	2018	2019
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Buenos Aires y CABA	6,1%	5,2%	5,7%	5,7%	7,2%	6,3%
Otras provincias no patagónicas	0,7%	0,7%	0,9%	0,6%	0,8%	0,8%
Otro País	0,2%	0,1%	0,1%	0,3%	0,2%	0,2%
Chubut	3,2%	2,8%	3,3%	2,9%	3,5%	3,6%
La Pampa	0,3%	0,4%	0,3%	0,3%	0,1%	0,3%
Neuquén	8,7%	9,3%	8,9%	8,5%	8,4%	8,4%
Santa Cruz	0,4%	0,4%	0,3%	0,4%	0,3%	0,5%
Tierra del Fuego	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%
Río Negro	80,3%	81,0%	80,4%	81,0%	79,3%	80,0%

Fuente: p.5 OAC, Universidad Nacional de Río Negro (2020)

Este dato podría apuntar a un perfil de estudiantes con conocimientos de inglés escasos, teniendo en cuenta la menor oferta que tiene esta provincia de escuelas bilingües o con mayor carga de inglés en su *currícula*, así como también de institutos privados de enseñanza de lengua inglesa. Esta hipótesis se refuerza con el resultado de las entrevistas a las docentes.

Si bien la instrucción formal y no formal tiene una incidencia directa en los conocimientos previos de las personas, este no es el único factor involucrado, sino que también influye su capital cultural (exposición a la lengua inglesa a través de viajes, audiovisuales, música, videojuegos, internet, etc.). Los datos extraídos de la memoria 2019 de la UNRN indican que el 47% del estudiantado proviene de hogares pertenecientes a los dos primeros quintiles de ingreso, *ad hoc* la característica “primera generación de universitarios en la familia”. Por otro lado, el 48% de las y los egresadas/os pertenece al cuarto y quinto quintil, mientras que solamente el 31% es de los quintiles más pobres. En palabras de

Tedesco (en OAC, 2019, p.6) “Tenemos problemas de equidad (...) ¿por qué fracasan los estudiantes que provienen de familias sin capital cultural? y fracasan porque tienen una oferta pedagógica que no se hace cargo de esa realidad”.

En síntesis, en base a la información recabada de los documentos emitidos por la UNRN, el perfil de las y los estudiantes apunta a una competencia que no resultaría suficiente para cumplir de manera exitosa con los requerimientos lingüísticos en una L2, en este caso el inglés, teniendo en cuenta sus posibles experiencias previas de educación formal, no formal y exposición a esta lengua.

Para profundizar este análisis, se procedió a entrevistar a tres docentes de Inglés³:

- Romina Cariaga, quien dicta clases en la sede Atlántica desde 2012 dictando *Inglés I y II*, ambas materias transversales a todas las carreras de la sede Atlántica. Desde este año (2021) dicta las *materias Inglés - Comprensión lectora I y II* en la carrera de contador público e *Inglés Integral I y II* en la Lic. en Sistemas.
- María Luz Davico, docente de la sede Alto Valle/Valle medio desde 2011 a cargo de la asignatura *Inglés - Comprensión lectora* en la carrera de Medicina Veterinaria.
- Mariela Accossano, docente de la sede Andina Bariloche desde 2011, quien ha dictado los cuatro niveles de *Inglés* transversal en todas las carreras de dicha sede. Este año se encuentra dictando la materia *Inglés - Comprensión lectora I y II* en la Escuela de Humanidades y Estudios sociales.

Con respecto a la sede Andina-El Bolsón, dado que la autora de este trabajo es la única docente de la sede desde 2016 y habiendo dictado clases desde 2010 en todas las carreras (Diplomatura en Humanidades, Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual, Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica y Licenciatura en Agroecología), se creyó pertinente agregar mis reflexiones sobre el perfil del estudiantado de El Bolsón.

³ Se puede acceder a las preguntas realizadas en el *Apéndice I*

En cuanto al perfil de las y los estudiantes de la sede Atlántica, la entrevistada percibe que la mayoría comienza a transitar las materias de *Inglés* con escasos conocimientos previos, mayormente del cursado de la asignatura *Inglés* en la escuela secundaria. “...*Son muy poquitos los alumnos que han pasado por la experiencia de un cursado en algún instituto privado. Y en esos casos, en general, lo que tienden a hacer es rendir libre al menos inglés I*”. Destaca que, sin embargo, las y los estudiantes reconocen la importancia de saber el idioma como parte de su formación profesional. Describe a sus grupos como bastante homogéneos en cuanto a sus edades y generalmente cursando los primeros años de sus carreras.

Con respecto a los obstáculos afrontados, la misma docente señala las dificultades de conectividad, ya que muchos estudiantes, debido a las restricciones producto de la pandemia de COVID 19, no viven en Viedma porque han regresado a sus hogares al no tener que cursar de manera presencial. Muchos viven en zonas rurales, lo que dificulta la conectividad.

En relación con las dificultades de la enseñanza de la lengua inglesa, estas se asocian a la interferencia de la lengua materna, que genera errores de índole gramatical o en la utilización de falsos cognados como si fuesen cognados⁴. Otra dificultad que señala son los pocos conocimientos sobre la lengua materna:

“cuando intentamos comparar una lengua con otra, surgen dificultades del tipo ‘no sé cómo es en mi propia lengua’, ¿sí? Nos pasa, por ejemplo, cuando trabajamos categorías gramaticales y los alumnos desconocen cuáles son las categorías gramaticales, cuál es la diferencia entre un sustantivo y un adjetivo o un adjetivo y un adverbio. Entonces, *Inglés* viene un poco a reparar esa falencia que tiene que ver con el conocimiento de la lengua materna”.

También reconoce que suele percibir un filtro afectivo bastante alto en varios de sus estudiantes, especialmente al inicio de la cursada, por lo que se centra en mejorar este aspecto. “*Solo bajando ese filtro logro "acción" en mis clases. En general, disfrutan de participar y tratamos de hacer que el error sea solo un camino al aprendizaje*”.

⁴ Los *falsos cognados* entre el español y el inglés, son palabras que por su morfología se suelen confundir con términos idénticos o muy parecidos en el otro idioma cuando, en realidad, presentan significados diferentes o, en ciertos casos, opuestos.

Ante la pregunta acerca de si percibía cambios en las distintas cohortes a través del tiempo, la entrevistada expresó:

“La verdad es que no han sido muchos, en el sentido de que año tras año sucede una situación similar. Los alumnos que recibimos son en general del segundo año de la carrera cuando cursan *Inglés I* [...] se repite la situación de que los alumnos que recibimos son alumnos que tienen un escaso conocimiento de la lengua extranjera. Tienen todos una gran voluntad de mejorar en su uso de esta lengua”.

En síntesis, se podría generalizar que la mayoría del estudiantado de la sede Atlántica posee escasos conocimientos del idioma inglés, provenientes de su paso por la escuela secundaria. Presentan, a la hora de cursar la materia, dificultades de interferencia de la lengua materna y la desventaja de poseer pocos conocimientos técnicos sobre la misma, factores que a veces inciden negativamente en su filtro afectivo. A esto se le suman los problemas de conectividad producto de la virtualización de las clases debido a la pandemia.

En la sede de Alto Valle/Valle Medio, las y los estudiantes poseen un perfil variado en cuanto a sus conocimientos previos y sin grandes cambios a través del tiempo, según la entrevistada:

“Algunos llegan con conocimientos previos muy sólidos y otros únicamente tuvieron experiencias con el inglés en la escuela secundaria; algunos con conocimientos elementales y otros casi nulos. Para estos últimos resulta más difícil adquirir los saberes en tan poco tiempo (un cuatrimestre).”

Con respecto a los obstáculos enfrentados, menciona la heterogeneidad anteriormente señalada, sumada al aumento de la matrícula de su materia. Asimismo, destaca que en la mayoría de los casos, una vez que las y los estudiantes finalizan la asignatura no continúan desarrollando el hábito de la lectura en inglés. *“Entonces, al llegar a las asignaturas de tercer año en adelante, cuando los profesores demandan lecturas en inglés, generalmente, las y los estudiantes manifiestan descontento y dificultad para abordarlos.”* Ante esta problemática, la docente entrevistada analiza:

La materia se encuentra dentro del segundo año de la carrera durante el primer cuatrimestre. Respecto a esto se ha conversado con la directora de la carrera y

con el director de escuela sobre la posibilidad de aumentar la carga horaria o ampliar la asignatura a dos cuatrimestres en dos niveles y, a su vez, moverla a los años más avanzados de cursado; lo que sería más beneficioso para los y las estudiantes. Ellos tendrían mayor conocimiento sobre las asignaturas específicas de su formación académica. Por tanto, los textos que podrían abordarse en inglés serían más enriquecedores. Además, un solo cuatrimestre resulta escaso para desarrollar habilidades de lectura comprensiva científico-académica en esta lengua extranjera. Sin embargo, fue imposible hacer estos cambios dada la carga horaria de otras asignaturas y la complejidad del plan de estudios.

En síntesis, las y los estudiantes de la sede Alto Valle/Valle medio también presentan un perfil heterogéneo, con la dificultad de aplicar en otras materias los aprendizajes vistos en *Inglés*.

Las y los estudiantes de la sede Andina-Bariloche también presentan un perfil muy variado, según la docente entrevistada de esa sede:

“... además de la cantidad de diferencia de edades, desde estudiantes que acaban de salir de la secundaria hasta profesionales de otras áreas, como médicos, muchísimos docentes que hacen una segunda carrera o complementan la que tienen, con mucha experiencia académica. Y por otro lado, personas mayores que nunca han tenido estudios superiores y después de muchos años de haber dejado la secundaria, se suman [...] Lo mismo también con los niveles de inglés a raíz de eso. En Bariloche hay una gran cantidad de escuelas privadas que dan hasta cierto nivel de inglés [...] y también es variado entonces el conocimiento del idioma que tienen. La realidad es que la mayoría de los que han salido de la escuela secundaria pública tienen muy bajo, más allá del poco conocimiento del idioma también, tienen una percepción de su aprendizaje bastante pobre, ¿sí? Consideran que no están capacitados para aprender la lengua. Por ejemplo, o que no les gusta porque tuvieron una mala experiencia o tuvieron muy pocas posibilidades de aprenderla. Las personas mayores que hicieron la secundaria hace muchos años a veces no tuvieron inglés directamente en la escuela, porque había opciones de italiano y francés. [...] Así que el nivel de conocimiento es muy diferente. Hay una minoría que tiene alto nivel de inglés que son los que rinden libres y después los demás cursan con experiencias muy diferentes de idioma.”

A diferencia de la entrevistada de sede Atlántica, la entrevistada de sede Andina Bariloche sí percibe cambios a través de las diferentes cohortes. Ve una diferencia muy marcada entre las cohortes que tenían cuatro niveles en su plan de estudios y las que ahora no lo tienen:

“Entre el nivel 1 y el 4 se veía un franco progreso en absolutamente todos. Siempre uno se enfoca en el proceso de aprendizaje que hace cada estudiante individualmente. Entonces por supuesto, de acuerdo al lugar de donde salían y el nivel de seguridad y compromiso además que tenían con el estudio del idioma, progresaban en mayor medida o menor medida. Pero todos llegaban a cumplir los objetivos en un nivel cuatro, en su mayoría en un primer intento. [...] Hubo estudiantes, sobre todo los que habían tenido una experiencia negativa con la lengua (porque no les había gustado en la secundaria porque decían que no lo podían aprender) que no era para ellos. Eso pasaba sobre todo con quienes habían retomado una carrera luego de muchos años de haber estado inactivos en actividad académica o de estudios superiores. Así que el trabajo era más psicológico para que entendieran que podían aprender y encontrar las estrategias o las herramientas para poder empezar a progresar en el idioma, que realmente la dificultad real para aprender un idioma. Pasó en algunos casos y con ayuda se logró salir adelante. [...] Por el tipo de metodología que se aplicó y en general el equipo [...] de Bariloche [...] que desde el principio siempre se hizo un trabajo en conjunto, y siempre se planificó articulando los cuatro niveles [...] y pudiendo hacer un seguimiento de los estudiantes. [...] Y eso hacía también que uno pudiera ver todo el proceso, ir evaluándolo y pensando estrategias para ir mejorando en el medio de la necesidad de cada grupo y de cada individuo que estaba en el grupo. Los resultados por lo menos e incluso consultando a los alumnos que llegan al último nivel, sentían que realmente habían aprendido y les sorprendía, por ejemplo, cuando llegan a un cuarto nivel, compararse con cuando habían comenzado y decían ‘pensar que empecé no entendiendo ni el verbo *to be* y ahora estoy leyendo textos académicos auténticos’, porque en el cuarto nivel se trabajaba ya, ya desde el nivel tres se hacía una introducción y desde el cuatro se trabajaba directamente con textos académicos. Así que no sólo lo veía el docente sino que también los alumnos y las alumnas y eso también cambiaba su percepción de su propia potencialidad para aprender un idioma.”

La entrevistada destaca y detalla el logro que perciben las y los estudiantes que transitaron todos los niveles de inglés:

“En la mayoría de los casos manifestaban deseos de seguir adelante y decían que iban a extrañar el idioma porque ya se habían acostumbrado, habían sentido que podían progresar, era una materia en la que además se podían relajar, porque tenía un enfoque diferente a otras materias, mucho más activo, mucho más de intercambio, de interacción. Y más allá del aprendizaje del idioma también decían que iban a extrañar la atmósfera de trabajo y el nivel de camaradería que se establecía. Sobre todo cuando estaban todas las carreras mezcladas, porque se hacía mucho más rico el intercambio y las instancias de debate.”

Con respecto a los obstáculos percibidos, la entrevistada también menciona la interferencia de la lengua materna y los pocos conocimientos de la lengua materna, aunque en menor medida:

El tema de la intrusión del idioma castellano, sí, se ve muchísimo sobre todo en los mayores. [...] la mayoría de las carreras que estos chicos cursaban implicaba que estuvieran de algún modo en contacto con el cine, con series y demás. Entonces como que la intrusión de la lengua materna tenía cierta inferencia pero no era tan fuerte. En los primeros momentos se hablaba con ellos sobre esta situación y haciéndolos conscientes de esto mejoraba mucho eso.

[...] el tema del desconocimiento de las estructuras en castellano (no saber lo que es un sustantivo y un adjetivo) me pasó pero antes. Ahora estoy trabajando en Humanidades, o sea que en Letras es muy difícil que en un segundo o tercer año ya de la carrera no distingan lo que es un sustantivo, no sepan lo que es un sujeto y demás. Con los chicos de Antropología y las chicas de Antropología por ahí hay que hacer un poquito de trabajo al principio para que recuerden algo, sobre todo cuando ves una voz pasiva por ejemplo. Pero como uno ya sabe que eso va a suceder, con empezar desde el principio teniendo eso en cuenta en seguida se resuelve. Por eso, por ahí, mi realidad de trabajo es diferente de por ahí quien está trabajando en, pasaba mucho con chicos de Turismo, que no trabajan este tipo de herramientas ni este tipo de elementos lingüísticos. Pero digamos que en mi caso han sido los menos, ha pasado, pero casos aislados, no es masivo. Y menos ahora en la Escuela de Humanidades.

El problema de conectividad también está, en cierta medida, presente en la sede Andina-Bariloche, al que se le sumaba la falta de conocimientos técnicos del estudiantado al inicio del cambio a la virtualidad:

En el caso de la conectividad, el problema no es masivo, pero bueno, siempre hay alguien que tiene un problema de conectividad. Acá en Bariloche cae un poco de nieve, hay un poco de viento y siempre alguien queda desconectado, inclusive el docente. Lo que pasa es que con esto de la posibilidad de que cursen en forma asincrónica, que es una de las opciones que yo les doy, y grabo todas las clases, entonces se resuelve porque lo pueden ver en forma asincrónica, por eso es menos preocupante para quienes tienen esa situación. [...] Hay chicos de la Línea Sur que también cursan y lo que hacen es una vez por semana van a algún lugar con conectividad y bajan las clases grabadas, bajan el material y se van organizando ellos. Por eso, creo que el tema de la conectividad, con la posibilidad que tienen, en mi caso, de hacerlo en forma asincrónica, eso se mejora bastante. [...] Más allá de aparte que están las becas que se han dado en la Universidad, las becas de conectividad, que han ayudado mucho, los datos también, mejoró muchísimo esa situación. [...] Y en un principio también el tema del desconocimiento del uso de las herramientas con gente muy mayor, no con los más jóvenes, pero hay alumnos, son una minoría, o sea en el grupo de 50 tenés 3 o 4 que tienen problemas para acceder al material pero por un desconocimiento de cómo hacerlo. Entonces es simplemente armarse de paciencia y una vez que empiezan a cursar ya después de este tiempo la mayoría ya no tiene demasiados problemas. Pero bueno, como también habilito el grupo de Whatsapp es como que ahí se manejan un poco mejor. También está el tema de qué herramientas cada uno pone a disposición.

En síntesis, las y los estudiantes de la sede Andina-Bariloche parecen ser mucho más heterogéneos con respecto a sus conocimientos previos de la lengua inglesa y en cuanto a sus edades. La mayor dificultad parecería ser el filtro afectivo de muchos de ellos, que obstaculiza el aprendizaje pero que puede ser sorteado gracias a las estrategias de las docentes. Los problemas de interferencia y poco conocimiento de la lengua materna, así como los problemas de conectividad, también están presentes, aunque en menor medida.

El perfil de las y los estudiantes de la sede Andina-El Bolsón también presenta gran heterogeneidad, tanto en cuanto a conocimientos previos de la lengua inglesa y edades, así como también en su motivación.

Un pequeño porcentaje han rendido libre, haciendo uso de los conocimientos previos adquiridos en instancias formales o informales de aprendizaje. Otro pequeño porcentaje del estudiantado ha cursado la materia poseyendo conocimientos sólidos del idioma. Podrían haber preparado el examen de la materia de manera libre sin dificultad, pero quisieron aprovechar la posibilidad de poner en práctica y afianzar sus conocimientos. La gran mayoría de las y los estudiantes que han cursado la materia poseían conocimientos mínimos, ya sea de la escuela secundaria, alegando que “no recordaban nada” o de instancias informales relacionadas con el contacto con el idioma a través de películas, series y música. Entre ellas y ellos, algunos responden a la categoría “*raw beginner*”, al carecer de conocimientos previos de inglés.

La motivación también ha sido variada. El alto filtro afectivo producto de experiencias negativas presente en las otras sedes también se percibe en la sede de El Bolsón. Afortunadamente, muchas/os estudiantes han logrado vencer los prejuicios previos que poseían en cuanto al idioma y/o sus incapacidades de aprenderlo, gracias al acompañamiento y andamiaje de las docentes. Esto ha generado una motivación en aumento durante el cuatrimestre y un aprendizaje para el resto de sus vidas en cuanto a la utilidad del idioma y sus posibilidades de aprender, no solo en la materia, sino luego de ella, de manera autónoma o por otros medios. Esta es la razón más importante por la que se cree indispensable la obligatoriedad de la inclusión de esta materia en todas las carreras, ya que para una parte del estudiantado significa empoderarse en cuanto a sus potencialidades de aprender la lengua inglesa, lo que difícilmente podrían haber logrado de otra forma. Otra parte del estudiantado ya viene motivada, reconociendo la importancia de manejar la lengua inglesa para sus desempeños académicos y profesionales y agradeciendo el tener la posibilidad de aprender inglés de forma gratuita, por lo que transita la materia con interés.

Parte del estudiantado de la sede Andina-El Bolsón también presenta los obstáculos señalados en las otras sedes en relación con la interferencia de la lengua materna y el poco conocimiento técnico de la misma, así como también

los problemas de conectividad, especialmente quienes siguen residiendo en El Bolsón o zonas aledañas, donde el servicio de Internet y 4G suele ser inestable o hasta nulo. Se sobrellevan de la misma manera que detalló la entrevistada de la sede Andina-Bariloche.

Con respecto a los cambios a través del tiempo, se pudo ver en todas las carreras un aumento de la motivación desde que se cambiaron los contenidos de Inglés general a Inglés técnico. Las y los estudiantes pueden apreciar la incidencia de los contenidos de esta materia en sus estudios y en sus futuras vidas profesionales y/o académicas. En la evaluación de la cursada una gran cantidad destaca el haberse podido sacar el miedo que le tenían a aprender el idioma en general y a enfrentarse a bibliografía académica en inglés o material escrito u oral. Sin embargo, a través de sus tránsitos por otras materias, las y los profesores perciben una resistencia de parte del estudiantado a leer bibliografía obligatoria en inglés, ya que les demanda más tiempo que la bibliografía en español.

En pocas palabras, la mayoría de las y los estudiantes de El Bolsón poseen competencias limitadas en la lengua inglesa, lo que a veces redundo en un alto filtro afectivo. También presentan dificultades de interferencia de la lengua materna y la desventaja de poseer pocos conocimientos técnicos sobre su lengua materna. Una nueva dificultad desde que comenzó la pandemia es el problema de conectividad. Sin embargo, la gran mayoría valora la posibilidad de aprender inglés en la Universidad, y entiende la importancia de saber inglés.

Teniendo en cuenta las entrevistas a docentes del área de todas las sedes de la UNRN, se puede concluir que es posible hallar similitudes de una sede a otra en el perfil de las y los estudiantes de la UNRN en cuanto a su base previa de la lengua inglesa. Este factor es muy importante a la hora de pensar en propuestas didáctico-pedagógicas que contemplen el acompañar al estudiantado desde su conocimiento novato real hacia un manejo de la lengua inglesa en contextos académico/profesionales, como lo indican los contenidos mínimos.

Se destaca también el filtro afectivo que posee una parte del estudiantado, que se cree incapaz de aprender una segunda lengua. Es de suma importancia tener

en cuenta esta característica al pensar en trasposiciones didácticas que incluyan poder reducir dicho filtro afectivo.

En síntesis, la gran mayoría de las y los estudiantes posee una base previa limitada en la lengua inglesa y algunos también un filtro afectivo alto que les dificulta su aprendizaje. Sin embargo, lograrán adquirir un manejo de la lengua en contextos académicos, gracias a las materias del área de Inglés incluidas en sus planes de estudio. Se destaca el valor democrático de la obligatoriedad de la asignatura *Inglés*, ya que teniendo en cuenta el porcentaje que pertenece a los quintiles más bajos, estos conocimientos no podrían ser adquiridos mediante el pago de clases extra curriculares. Otro factor destacable es el empoderamiento de las y los estudiantes en cuanto a sus potencialidades de aprender inglés, lo cual ocurre gracias a la obligatoriedad de la materia. De otra forma, probablemente hubieran evadido este reto.

8. Análisis de las propuestas didácticas de las Universidades relevadas

Teniendo en cuenta el perfil de las y los estudiantes de la UNRN y el enfoque teórico desarrollado anteriormente, en esta sección se analizan las propuestas didácticas de las Universidades Nacionales relevadas. Se procedió a la búsqueda de bibliografía académica, la que incluyó diferentes *papers*, siendo de gran utilidad el *e-book* que reúne los trabajos presentados durante las Cuartas Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras que se llevaron a cabo en 2016, organizadas por el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral, bajo el lema: “Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior”. De esta forma, se recabaron experiencias que colaboren a pensar en la implementación de los nuevos contenidos mínimos de las materias Inglés Comprensión Lectora e Inglés Integral en la UNRN.

8.1. 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 frecuentemente usados y sus rasgos lingüísticos y discursivos más distintivos (Bussone, Garofolo, y Rocha, 2016). El estudiantado es altamente heterogéneo, ya que los estudiantes cursan diferentes especialidades, además de la disparidad en sus conocimientos de inglés, oscilando la mayoría entre nivel A1 y A2. Se destacan el uso de material y tareas auténticas, que ofrece dos ventajas fundamentales: motivar al estudiantado, al situarlo en el mundo real, y permitirle acceder a conocimientos sobre la lengua de su disciplina.

La didáctica está anclada la resolución de tareas, promoviendo el análisis no lineal del texto, con actividades orientadas a la comprensión global, a la localización de información específica y especialmente a desarrollar la capacidad de determinar la valoración de un texto según el grado de pertinencia de la información que éste brinda para solucionar una situación problemática planteada. Sitúan a las y los estudiantes en el rol de agentes que deberán demostrar su 'saber hacer', aplicando las estrategias que les permitan descifrar la estructura lógica de un texto científico, determinar qué acciones realizarán para construir el sentido de este y determinar si es pertinente o no para la consecución de un fin determinado.

En la última etapa del curso las y los estudiantes realizan una actividad colaborativa en la que a partir de un texto de su elección deben realizar una presentación de los contenidos que consideren relevantes, con soporte visual. 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.

En resumen, la propuesta de la Universidad Nacional de Río Cuarto se centra en lectocomprensión a través del enfoque basado en tareas, con material auténtico a partir del cual las y los estudiantes aprenden colaborativamente a comprender y valorar los textos pertinentes a sus disciplinas.

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) dicta dos modalidades de cursos de Inglés: *Lectocomprensión*, cuyos objetivos principales son el dominio de estrategias de lectura, el conocimiento de los géneros discursivos y las estructuras gramaticales (Califa, 2016); e *Inglés con Propósitos Específicos* (Scagnetti, 2016), lo cual depende de cada carrera.

Es interesante el aporte de la investigación de Scagnetti (*op. cit.*) en cuanto a la enseñanza del léxico. Explica la dificultad de la destreza de deducir el significado de un ítem de vocabulario a partir del contexto, ya que postula que, para que dicha estrategia funcione, se necesita conocer aproximadamente el 98% del resto de las palabras del texto. Asimismo, señala que el léxico de la lengua materna y de la lengua meta exhiben un alto grado de integración e interacción. En los estadios de proficiencia iniciales, los efectos son de L1 sobre L2, pero en estadios más avanzados también se registran efectos en la dirección opuesta. Destaca la utilidad de la repetición espaciada acompañada de algún tipo de información nueva sobre el ítem.

En pocas palabras, La UNGS se centra en lectocomprensión e Inglés con Propósitos Específicos, reconociendo la interacción L1 - L2, la dificultad de la deducción de significados desconocidos, y enfatizando la repetición espaciada acompañada de información nueva para la adquisición de vocabulario.

En la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) se destaca el dictado de la materia Inglés en la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos de la Facultad de Ingeniería. Esta materia se centra en la comprensión lectora de géneros académicos y profesionales escritos en inglés como herramienta de estudio de los cursantes y para su futuro desempeño laboral, 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 que fomenta la motivación de las y los estudiantes debido a su relevancia. Destacan que esta metodología compensa la heterogeneidad de conocimientos previos y estilos de aprendizaje del grupo.

En síntesis, la Tecnicatura Universitaria en Producción de Medicamentos de la Facultad de Ingeniería de la UNER centra el dictado de la materia *Inglés Comprensión Lectora* de géneros académicos y profesionales con material

didáctico basado en textos sugeridos por docentes de otras asignaturas, fomentando la motivación y compensando la heterogeneidad de conocimientos y estilos de aprendizaje.

En la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) se destaca la Licenciatura en Enfermería, con la materia anual *Inglés Técnico* (lecto-comprensión) de 3 horas semanales (Davico, Lineares y Pezzuti, 2016). La propuesta tiene como pilares la interdisciplinariedad, la multimodalidad y literacidad electrónica. Parte de la metodología consiste en abordar la macro y microestructura de los textos en los diferentes soportes y formatos, fomentando las relaciones entre forma y significado y la comprensión de imágenes, íconos y tablas, tratando de no perder de vista el valor comunicativo de cada uno de estos modos (que exigen procesos cognitivos diferentes a los requeridos para la lectura en papel). El material utilizado surge del análisis de los planes de estudio y programas de las otras materias. Para el desarrollo de cada unidad, se trabaja con el lenguaje escrito de textos y también videos subtitrados, hipertextos digitales y páginas web.

Las y los estudiantes realizan un trabajo práctico grupal que se desarrolla a lo largo del año. Se les solicita que elijan una revista académica especializada en Enfermería sobre un tema que les interese. El estudiantado debe realizar varias actividades de búsqueda crítica además de comprensión lectora, para lo que se les brinda una clase especial en la que se les presentan estrategias para lograr una búsqueda efectiva de artículos de su área. También se trabaja con las diferentes formas de citar y referenciar a fin de que las y los estudiantes conozcan, distingan y apliquen dichas normas. Para la realización del trabajo se sugiere el uso de *Google Drive* para fomentar la escritura y trabajo colaborativo del grupo y facilitar el monitoreo y seguimiento del proceso de elaboración por parte de los docentes. Además, se intenta que las y los estudiantes tomen conciencia de otros aspectos importantes en el uso de las tecnologías para que sean críticos tanto con las fuentes de información que consultan como con el uso y consumo de las herramientas, evaluando la legitimidad, credibilidad y fiabilidad de los textos.

En la segunda etapa del trabajo práctico, se realiza un análisis más profundo del contenido de las diferentes secciones y el vocabulario de uno de los artículos de investigación elegidos. Las y los estudiantes responden preguntas acerca de

cada apartado del artículo y seleccionan grupos de palabras para relacionar. Luego de la entrega escrita, deben realizar una presentación visual/audiovisual en la que resuman los principales puntos abordados en el artículo, su relación con temas vistos en otras materias de la carrera y su opinión sobre los aportes al conocimiento del campo de la enfermería que el texto les brindó.

Se ofrecen clases de consulta y se comparten tutoriales con respecto a las herramientas técnicas necesarias para abordar las actividades. También utilizan la plataforma virtual de la Universidad y grupos cerrados de Facebook, para mantenerse comunicados, compartir los trabajos, ofrecer actividades extra, monitorear el proceso de los estudiantes y crear un vínculo de compromiso con los alumnos.

En pocas palabras, la Licenciatura en Enfermería de la UNCo ofrece un nivel anual de lectocomprensión basado en tareas, con material basado en los programas de otras materias, donde las y los estudiantes buscan, interpretan y evalúan textos colaborativamente.

En la Universidad de Buenos Aires, se destacan 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 las y los estudiantes sean lectoras/es autónomas/os capaces de leer artículos de investigación escritos en inglés. Sus exámenes regulatorios incluyen la elaboración de una hipótesis de lectura, la respuesta a preguntas de comprensión y la resolución de algún ejercicio morfosintáctico (en el nivel microestructural) o la elaboración de la idea global.

En resumen, la Facultad de Farmacia y Bioquímica y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se centran en comprensión lectora de *papers*, entramando el aprendizaje con la evaluación.

Todas las carreras de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) (Engemann, Picelille y Sanjurjo, 2016) incluyen cuatro niveles cuatrimestrales de inglés general. Diferentes docentes y estudiantes expresaron sus deseos de

recibir formación disciplinar. Por lo tanto, desde el Departamento de Derecho y Ciencia Política se implementó un proyecto piloto en base a las necesidades e intereses de la comunidad académica: un Curso Universitario Reducido Virtual y Autogestionado (CURVA) para la comprensión de *abstracts* (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 rol del docente es el de mediador y facilitador, organizando y diseñando entornos y experiencias de aprendizaje, seleccionando y aplicando estrategias, técnicas y recursos que motiven, activen la curiosidad intelectual y dinamicen el aprendizaje. Asimismo, brindan apoyo a las y los estudiantes a través de una tutoría que orienta y retroalimenta el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes.

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. Esta prueba piloto arrojó buenos resultados en cuanto a motivación y retención.

En síntesis, La Universidad Nacional de la Matanza ofrece un curso basado en las necesidades de su comunidad académica centrado en la comprensión de *abstracts* con material didáctico interactivo y un sistema de tutorías, con buenos resultados en cuanto a motivación y retención.

Las experiencias recopiladas de la UNRC, la UNGS, La UNER, La UNCo, La UBA y UNLaM centran su propuesta de inglés en la comprensión lectora diversos géneros académicos. Estas propuestas se basan en las necesidades del estudiantado y se llevan a cabo a través del uso de textos auténticos y provenientes de su articulación con otras materias (en la UNRC, la UNER y la UNCo). La UNGS destaca el entramado entre la lengua madre y la lengua meta y la adquisición de vocabulario a través de la repetición espaciada acompañada de nueva información, sin olvidar los problemas a la hora de deducir vocabulario desconocido. La UNRC y la UNCo explicitan su enfoque basado en tareas y destacan la importancia del trabajo colaborativo de las y los estudiantes. Se puede apreciar un entramado entre el aprendizaje y la evaluación en la UBA. Estas propuestas de comprensión lectora del género académico muestran

resultados positivos en cuanto a la motivación del estudiantado (en la UNER y la UNLaM) y, al menos en la UNER, en cuanto a la posibilidad de compensar la heterogeneidad de conocimientos y estilos de aprendizaje.

8.2. Universidades nacionales con propuestas que incluyen las cuatro macrohabilidades

En la Universidad Nacional del Litoral, los Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias y las carreras del Instituto Superior de Música (integrado a dicha facultad desde 1996) 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 las clases presenciales del ciclo inicial 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 teniendo en cuenta tres pilares. En primer lugar, la importancia de la contextualización: adaptación de los materiales a la realidad local de los estudiantes, en lugar de uso de materiales para estudiantes de todos los países. En segundo lugar, las necesidades individuales: lengua-cultura materna, temas relevantes para el grupo de estudiantes, textos y actividades adaptados a su nivel de competencia, organización de la propuesta didáctica de acuerdo con los objetivos del programa de estudio y el enfoque para la enseñanza adoptado. En tercer lugar, la personalización: el estilo de enseñanza propio de cada docente y los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes. Concluyen los autores que con la plataforma Moodle lograron una “personalización en masa”.

En el primer nivel del primer ciclo, la propuesta se centra en un proyecto anual en el que las y 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 que se ofrecen, 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.

En el segundo nivel del segundo ciclo, 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.

Gastaldi, Grimaldi y Mónaco (2016) detallan la propuesta del segundo ciclo a implementarse. Mientras que el ciclo Inicial enfatiza el desarrollo de la comprensión auditiva y de la expresión e interacción oral, el ciclo superior enfatiza el desarrollo de la producción escrita. Los temas centrales que se tratan son la asistencia y participación en un congreso internacional de la especialidad, los géneros discursivos (el sitio web de un congreso internacional de las distintas especialidades, el formulario de inscripción al congreso, el de solicitud de cartas de invitación, las instrucciones para autores para el envío de resúmenes), el resumen o *abstract*, las 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.

El ciclo contempla una distinción entre disciplinas “duras” y disciplinas “blandas”, ya que 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.

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 todos los aspectos del mismo: fonología, morfología, sintaxis y semántica) y los fundamentos epistemológicos sobre la evaluación que la caracterizan como un elemento modulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al tener como asignatura correlativa previa *Idioma Extranjero II* del ciclo inicial, las y los estudiantes cuentan con un nivel A2+ en comprensión auditiva, expresión e interacción oral y producción escrita y B1 en comprensión lectora. El dominio específico de práctica de esta materia es el de las ciencias económicas en sus cuatro macrohabilidades, para lo que se esperan niveles de logro de B2 en lectura, B1+ en escucha y A2+/B1 en comunicación oral y escrita.

El objetivo de *Inglés Técnico* en la UNL, en línea con el perfil del/de la egresado/a, es lograr el desarrollo de competencias académicas y profesionales que les permitan actuar eficientemente en el mundo del trabajo. Se enfatiza el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la implementación de textos específicos y el análisis de estos desde una perspectiva integradora y comunicacional. Asimismo, se hace hincapié en el desarrollo de la escucha comprensiva. Con respecto a la producción oral y escrita, se propone un mayor andamiaje por parte del docente, dedicando gran parte de la clase a la práctica de dichas macrohabilidades. 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.

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. 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. Se considera la retroalimentación de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que repercute en el diseño y adaptación de materiales específicos.

La metodología elegida para desarrollar la competencia comunicativa de las y los estudiantes es el *aprendizaje basado en tareas*, en el cual los contenidos propuestos conducen a la elaboración de una tarea final acerca de una situación real concreta y relacionada con el campo específico como, por ejemplo, presentaciones orales sobre una compañía y sus productos. Las y 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. La evaluación de la asignatura tiene su fundamento en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se realiza por competencias y tiene en cuenta las áreas temáticas y los contenidos relevantes para el campo disciplinar.

En síntesis, la UNL se destaca por la carga horaria otorgada al inglés, en 3 niveles anuales que contemplan las cuatro habilidades y el perfil del estudiantado. Con un enfoque basado en tareas y en estudios de caso, el primer nivel del ciclo básico se centra en la elección de una Universidad de habla inglesa donde estudiar un semestre y el segundo nivel se centra en tres unidades donde cada una contempla distintas temáticas de las diferentes carreras involucradas. El segundo ciclo se centra en el ámbito académico, con tareas relacionadas a los discursos académicos más frecuentes y un mayor énfasis en la lectura y la escritura. Se utiliza material auténtico y adaptado y se concibe la evaluación como un elemento modulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) pasó, desde 2008, del abordaje exclusivo de textos de especialidad desde la comprensión lectora a 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 con una carga horaria de cinco horas semanales. 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.

Por un lado, se incluyen contenidos de Inglés General, vinculados a intereses personales o generales y a las interacciones en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, incluyen contenidos de Inglés Académico para que las

y los estudiantes puedan abordar la bibliografía específica requerida en las diferentes asignaturas y facilitar su inmersión gradual como futuras y futuros profesionales en el mundo académico, permitiéndoles tener acceso a publicaciones científicas o trabajos de investigación como lectores/as o autores/as, participar en congresos y otras reuniones científicas como expositores/as o asistentes y mantener intercambios con colegas en el plano internacional, entre otros.

La carrera de Geofísica cuenta con un examen final de inglés sin ninguna materia abocada a la enseñanza de la lengua inglesa. Por lo tanto, los estudiantes pueden asistir a las clases anteriormente mencionadas en condición de oyentes, u optar por una capacitación semipresencial en inglés para estudiantes de Geofísica.

Parte del cambio que se ha ido produciendo en la Universidad de La Plata desde 2008 implicó el de la evaluación, que pasó de consistir en exámenes estructuralistas⁵ a exámenes de desempeño. Originalmente sólo evaluaban la comprensión lectora (por ejemplo, a través de preguntas que debían responderse en español) y contaban con consignas acotadas (por ejemplo, “lea el siguiente fragmento” sin especificar con qué fin) y actividades destinadas a evaluar estructuras (por ejemplo, identificar y analizar verbos según su forma, tiempo y voz y proveer un equivalente en español y la forma infinitiva). Luego fueron reemplazados por otros que integraban habilidades, aunque todavía contenían ejercicios predominantemente estructuralistas tales como poner verbos en el tiempo correcto. Finalmente, los exámenes pasaron a ser totalmente de desempeño, donde las y los estudiantes leen, escuchan y escriben sobre su disciplina a partir de un hilo temático que integra las tareas propuestas. Las consignas, al no determinar el tipo de lenguaje que deben utilizar al responder, permiten que cada estudiante responda según su competencia comunicativa. Este cambio en el modo de evaluar ayudó a las y los docentes a tomar conciencia del desfasaje entre las clases comunicativas y los exámenes estructuralistas vigentes hasta ese momento.

⁵ Que se concentran en evaluar el conocimiento de la estructura del lenguaje (confrontar con exámenes de desempeño, que se concentran en evaluar qué se logra hacer con el lenguaje, en términos comunicativos).

En resumen, La Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísica de la UNLP se centra en las cuatro macrohabilidades en contextos generales y académicos, con un enfoque basado en tareas que incluye a la evaluación, adaptando material y utilizando material auténtico.

En la Universidad Nacional de Cuyo, las materias de inglés 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 con una carga horaria de entre 350 y 380 horas.

Para desarrollar los programas de las materias del área de inglés, se identificaron los diferentes públicos y los intereses de las/los futuras/os profesionales, lo que direccionó la propuesta al contexto académico en general y disciplinar en particular, priorizando la contextualización de las tareas y la pertinencia, relevancia y actualización de los temas. Se tuvo en cuenta el acceso democrático al aprendizaje, siendo el aprendizaje de lenguas extranjeras una experiencia emancipadora; la consideración del aprendizaje para toda la vida y el autoaprendizaje; la producción de conocimiento y su divulgación; el aprendizaje a través de modelos innovadores en entornos virtuales y la atención diversificada en función de perfiles de egreso.

La propuesta desarrollada se posiciona desde el reconocimiento de un *continuum* 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, en consonancia con Díaz Barriga (2003) y su énfasis en la importancia de acompañar a las y los estudiantes desde el conocimiento novato que suelen tener hasta el experto que se espera en los objetivos de la materia.

Todos los estudiantes se someten a un diagnóstico. Quienes son identificados como principiantes deben cursar, mientras que aquellos que tienen conocimientos previos están eximidos del cursado, pero deben rendir las evaluaciones periódicas y final para acreditar el espacio curricular. La evaluación se basa en el *Marco Común Europeo de Referencia*.

En pocas palabras, la UNCUYO basa sus materias de inglés en las necesidades del estudiantado, siendo estas las cuatro macrohabilidades en contextos generales y específicos, acompañando a sus estudiantes desde un nivel de

conocimiento definido como *novato* hasta el del *experto*. Las tareas son contextualizadas y pertinentes y la evaluación se basa en el *MCER*.

En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) a través del programa *Universidad Virtual de Quilmes*, se destacan los cursos de comprensión lectora sobre las ciencias empresariales y de comprensión auditiva y producción oral acerca de la industria de la hospitalidad y del comercio internacional (Duch, 2016b). Se basan en el relevamiento de las necesidades del estudiantado y de las/os futuras/os profesionales.

En estos cursos se destacan el uso de materiales didácticos interactivos que favorecen el aprendizaje individualizado y flexible. Este tipo de material fortalece el desarrollo de estrategias metacognitivas y posibilita entornos de aprendizaje ricos en información con distintas modalidades multimedia y de interacción que estimulan la investigación y autonomía de los estudiantes. Subrayan la gran motivación que proporcionan estos entornos en las y los estudiantes (Duch, 2016a).

En síntesis, los cursos de comprensión lectora sobre las ciencias empresariales y de comprensión auditiva y producción oral para la industria de la hospitalidad y del comercio internacional de la UNQ se basan en las necesidades del estudiantado y las/os futuras/os profesionales. Para ello, utilizan material didáctico interactivo que favorece el aprendizaje individualizado y flexible que estimula la motivación y la autonomía.

8.3. 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. Por lo tanto, se analizaron las propuestas de la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Oviedo (ambas españolas), la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (cubana), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la Universidad del Zulia, la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, el Instituto Universitario Cabimas y el Instituto Universitario de Tecnología Readic

(venezolanas). El relevamiento arrojó solamente universidades que se centran en las cuatro macrohabilidades, a diferencia del relevamiento de las Universidades nacionales que arrojó variados ejemplos de cursos de comprensión lectora.

En España, en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Industrial y Aeronáutica de Terrassa ofrece cuatro cursos de inglés: *Comunicación escrita en inglés técnico* (4 créditos), *Comunicación en inglés técnico oral* (4 créditos), *Inglés para Stage Internacional* (4,5 créditos) e *Inglés técnico para la Ingeniería Aeronáutica* (6 créditos). Asimismo, incluyen objetivos en forma de competencias de inglés técnico en los descriptores de algunas asignaturas de Proyectos (García Almiñana *et al.*, 2007).

En *Comunicación escrita en inglés técnico*, el objetivo es 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: a) bases de la escritura técnica, b) elementos de organización, lenguaje y estilo y c) tipos de documentos.

En *Comunicación en inglés técnico oral* se practican las cuatro macrohabilidades. El énfasis se encuentra en las actividades orales y audiovisuales, complementándose con ejercicios de lectura y escritura.

Inglés para Stage Internacional es una asignatura de nivelación de Lengua Inglesa destinada principalmente a estudiantes que quieran participar en el Programa Sócrates/Erasmus. Su contenido se enfoca en revisar la gramática inglesa de nivel *upper-intermediate*, desarrollar la comprensión oral y escrita de textos académicos y de negocios, y desarrollar la expresión oral y escrita en documentos académicos y comerciales.

Inglés técnico para la Ingeniería Aeronáutica se centra en la comprensión y expresión oral en el contexto técnico y la comprensión de documentos escritos de la especialidad así como también su producción. También se fomenta el aprendizaje de vocabulario y expresiones específicas del ámbito.

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). Por ejemplo, el estudiantado tiene la posibilidad de desarrollar (optativamente y en inglés) un trabajo obligatorio, en grupos de tres estudiantes, de búsqueda de información que también se centra en herramientas de búsqueda online. Se aplicó un incremento en la puntuación que podía llegar a suponer hasta 0.65 puntos más en la nota final de la asignatura si se exponía el trabajo al resto de la clase en inglés. La recepción de la propuesta fue nula las primeras veces pero luego se incrementó, incluso tras haber reducido el aliciente a 0.35 puntos. También tienen la posibilidad de redactar algunas partes de los trabajos de laboratorio (que elaboran en grupos de 5-6 estudiantes) y exponerlo en inglés al tribunal de profesores que evalúa el trabajo, nuevamente agregando 0.35 puntos más en la calificación final de la asignatura. 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 como exponer comunicaciones técnicas en esa lengua.

La realización de los proyectos consta de diferentes entregas orales y escritas que permiten una evaluación procesual por parte de docentes y estudiantes. Sobre la base de los resultados parciales de las evaluaciones se readecuan las tareas a realizar (por ejemplo, las o los estudiantes con mayor dificultad en la expresión oral realizan minipresentaciones de 5 minutos). Los resultados de esta articulación son 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, como expresiones y matices técnicos.

En resumen, la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Industrial y Aeronáutica de Terrassa de la UPC ofrece cuatro cursos de inglés centrados en diferentes necesidades del estudiantado: *Comunicación escrita en inglés técnico*, *comunicación en inglés técnico oral*, *Inglés para Stage Internacional* e *Inglés técnico para la Ingeniería Aeronáutica*. Además, articulan con otras materias donde las y los estudiantes pueden presentar trabajos orales y/o escritos en inglés, acompañándolos en el proceso con clases complementarias de inglés y readecuando las tareas en base a sus desempeños.

En España también se destaca, en la Universidad de Oviedo (UniOvi), la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica en Informática de Oviedo (EUITIO), donde las y los docentes tienen la posibilidad de impartir grupos de prácticas en inglés, de forma voluntaria y con ciertos incentivos (Férrandez Lanvin y Suarez, 2009). Las y los estudiantes obtienen un certificado de asistencia al mismo, y además, algunas asignaturas agregan un punto sobre diez a modo de incentivo.

Esta última medida resultó ser controversial, ya que algunas/os argumentan que supone la discriminación de quienes cursan en castellano, al no poder optar a la misma nota que quienes lo hacen en inglés. Sin embargo, las/los defensoras/es de esta medida alegan que se puede participar independientemente del nivel de inglés, dado que lo que se evalúa es el esfuerzo que realiza el/la estudiante. Las y los docentes involucrados se muestran satisfechas/os y coinciden en que el interés de las y los estudiantes participantes es mayor que la media de la asignatura, en contraste con lo experimentado en los grupos de prácticas en castellano.

La carrera cuenta, además, con dos asignaturas optativas de inglés basadas en el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras: *Inglés intermedio para informática* e *Inglés avanzado para informática*.

En síntesis, La Universidad de Oviedo, además de ofrecer dos materias optativas de inglés basadas en el enfoque de *Aprendizaje de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, habilita a que las y los docentes puedan dar sus prácticas en inglés, lo que le permite, a quien curse de esta manera, obtener un certificado de asistencia y aumentar su nota final en un punto sobre diez.

En Cuba, en la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCM-H), el objetivo de la materia *Inglés* se centra en que las y 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). Por lo tanto, se enseñan las 4 macrohabilidades.

Su metodología 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, en parejas, 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.

En pocas palabras, la UCM-H tiene una materia de inglés que se centra en las 4 macrohabilidades de la lengua en un contexto social y profesional con un enfoque basado en la resolución de problemas y material auténtico en base a los programas de otras materias y al plan de estudio.

En Venezuela, se destaca la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), donde se dicta *Inglés Técnico* en la Facultad de Ingeniería de LUZ (FILUZ), específicamente de las Escuelas de Química, Mecánica y Petróleo (Batista, Alburguez, y León, 2007). 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 a los contenidos al ser comunes a otras materias.

Se espera que las y los futuras/os ingenieras/os sean profesionales capaces de extraer e interpretar información específica en el idioma extranjero y comunicarse entre sus pares de otras latitudes de manera efectiva y eficaz (Castro, 2002). Se tienen en cuenta, al procesar el discurso científico-técnico, los problemas de traducción, la comprensión de los elementos cohesivos y el análisis de los textos desde un punto de vista crítico.

Por lo tanto, se incluyen elementos semántico-lexicales, como la cadena de modificadores del sustantivo, el vocabulario técnico, el uso de la voz pasiva y los artículos determinados e indeterminados, entre otros. También se hace hincapié en las formas literarias, partes constitutivas y los recursos de la trama a través del análisis literario. Para ahondar en el proceso de hacer juicios en la lectura se incluye el análisis de la intención o propósito del autor, la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito.

En síntesis, la propuesta de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se basa en las cuatro macrohabilidades teniendo en cuenta los perfiles profesionales y una articulación horizontal y vertical con el resto de las materias. Se centra en el análisis crítico de los textos.

Vale la pena mencionar una investigación en cinco instituciones de Venezuela: la Universidad del Zulia, la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, el Instituto Universitario Cabimas, el Instituto Universitario de Tecnología Readic y el Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (Ballesteros, y Batista, 2007). La ya mencionada LUZ e IUPSM ofrecen dos niveles de inglés, mientras que el resto ofrece uno. El 100% de los programas plantean como objetivo general el desarrollo de destrezas lectoras. Un 80% también tiene como objetivo el desarrollo de las destrezas orales y escritas. Llama la atención que solo el 25% de los estudiantes reconoce dichos objetivos de la materia y la poca frecuencia del uso de material relacionado con otras materias.

Esta investigación demuestra que los programas presentan un apego al enfoque estructuralista con tendencias hacia una teoría conductista⁶. También se observa que no se ha hecho un análisis previo de necesidades de estudiantes para el diseño de los programas.

Si bien las cinco Universidades venezolanas se proponen el desarrollo de destrezas (lectoras, orales y escritas), aunque sin un análisis previo de las necesidades del estudiantado y con un enfoque estructuralista y conductista, el estudiantado no reconoce estos objetivos. Esto nos recuerda que una buena propuesta pedagógica no solo necesita de un buen programa sino también de una trasposición didáctica coherente que permita lograr los objetivos propuestos.

Sintetizando las secciones referidas a las Universidades (nacionales y extranjeras) que se centran en las cuatro macrohabilidades, se puede apreciar que las experiencias analizadas de la UNLP, la UNCUYO, la UNL, la UNQ, la UCM-H, la UPEL, la UPC y la UniOvi ofrecen propuestas de esta índole, centrándose en contextos académicos. La UNLP, la UNCUYO y la UCM-H también incluyen en sus contenidos inglés general. Estas propuestas se fundamentan en las necesidades del estudiantado (UNCUYO, UNL, UNQ, UPC, UPEL).

En estas experiencias abundan los métodos de aprendizaje basados en problemas: un enfoque basado en tareas en la UNLP y en la UNL, donde además

⁶ Basada en la premisa de que el proceso de aprendizaje de una lengua es el resultado de una suma de hábitos.

se mencionan los estudios de caso, resolución de problemas en la UNM-H, AICLE en la UniOvi y tareas contextualizadas y pertinentes en la UNCUYO. Se destaca el uso de material auténtico y proveniente de las articulaciones con otras materias al menos en la UNLP, la UNL, la UNM-H y la UPEL.

Varias propuestas también incluyen el enfoque basado en tareas en su evaluación. La UNLP y la UNCUYO lo hace basándose en el *Marco Común Europeo de Referencia* y la UNL concibiendo a la evaluación como un elemento modulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La UNCUYO, la UNQ y la UPC se centran en una propuesta flexible, la UNCUYO a través del acompañamiento a sus estudiantes desde un nivel de conocimiento *novato* hasta *experto*. La UNQ lo hace con material didáctico interactivo que favorece el aprendizaje individualizado y estimula la motivación y la autonomía, mientras que la UPC ofrece clases complementarias, readecuando las tareas de las y los estudiantes sobre la base de sus desempeños.

Además de los cursos de inglés, la UPC y la UniOvi también incluyen contenidos de inglés en otras materias. En la UPC se pueden presentar trabajos orales y escritos en inglés en otras materias y en la UniOvi las y los docentes de otras materias pueden dar sus prácticas en inglés.

En síntesis, las experiencias analizadas en estas dos secciones muestran algunas buenas prácticas que podrían implementarse en la UNRN, y otras que ya se vienen implementando. 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 dependiendo los diferentes perfiles, y a veces 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 las y 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 nuestras/os 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 las y 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 la coherencia entre la propuesta didáctica y la evaluación de la misma. Algunas utilizan el enfoque basado en tareas tomando como parámetro el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Además de los cursos de inglés, algunas Universidades de otros países también incluyen contenidos de inglés en otras materias, a través del enfoque de *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera*, ya sea con docentes que dictan sus materias en inglés o con la posibilidad de que las y los estudiantes puedan presentar trabajos orales y escritos en inglés en otras materias.

Estas 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.

9. Conclusiones

Este trabajo se propuso investigar las diferentes posibilidades de la implementación de los nuevos contenidos mínimos de las materias del área de Inglés en la Universidad Nacional de Río Negro, teniendo en cuenta los perfiles de las y los estudiantes en cuanto a sus conocimientos previos y necesidades actuales, como así también a sus futuras necesidades una vez egresadas/os.

Para ello, fue necesario indagar sobre las particularidades del estudiantado, lo cual se logró analizando fuentes de la UNRN y realizando entrevistas en profundidad a informantes clave. Teniendo en cuenta el enfoque teórico elegido, se examinaron las experiencias de 16 Universidades (9 nacionales y 5 extranjeras de habla hispana) en busca de buenas prácticas aplicables al contexto UNRN. Se han corroborado las hipótesis planteadas y se ha llegado a diversas conclusiones:

Se puede concluir que una gran parte del estudiantado de la UNRN posee competencias básicas en la lengua inglesa. En ello pueden haber incidido diversos factores, desde la falta de los medios materiales para aprender una lengua extranjera (ya sea por carecer el capital cultural y/o los medios económicos) hasta el filtro afectivo alto que les ha obstaculizado el contacto con una lengua extranjera, en este caso el inglés. En otras palabras, la demanda de inglés académico por parte del estudiantado es muy alta, ya que la mayoría no posee estos conocimientos al ingresar a la universidad.

Es esencial tener en cuenta estas características al momento de diseñar las trasposiciones didácticas necesarias de los contenidos mínimos propuestos en asignaturas del área de Inglés, para lograr una oferta acorde con dicha demanda. Por un lado, en cuanto a la graduación de los contenidos y el andamiaje necesario que les permita adquirirlos partiendo de sus niveles de conocimientos novatos. Por otro lado, no perder de vista al/ a la estudiante en su totalidad, no solo en cuanto a sus conocimientos sino en cuanto a sus miedos y sentimientos, que también están presentes e influyen a la hora de aprender. De esta forma, la obligatoriedad del inglés como asignatura curricular podrá garantizar la igualdad de condiciones con respecto a la lengua inglesa. El estudiantado podrá adquirir los conocimientos necesarios para enfrentar sus desafíos como estudiantes y egresadas/os, capacidades que de otra forma se adquieren a un costo extra que no todos pueden afrontar. También lo harán quienes pensaban que les era imposible saber inglés, debido a cómo se autopercebían con respecto a su capacidad de aprenderlo.

Las diferentes realidades de las 16 Universidades analizadas nos muestran variadas posibilidades de implementar los contenidos de inglés académico

propuestos en los planes de estudio de las carreras de la UNRN, tanto en relación con la comprensión lectora como con las cuatro macrohabilidades.

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 todos estos procedimientos). 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 las y 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. Las y 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.

Se destacan también algunas propuestas flexibles, ya sea por ofrecer clases complementarias, readecuar las tareas de las y 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 propuesta en 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 *Marco Común Europeo de Referencia*. 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.

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 las y los docentes de las diferentes materias de la carrera a dictar sus materias en inglés. Otra es alentando a que las y los estudiantes puedan presentar trabajos orales y escritos en inglés en otras materias. De esta forma, mediante un enfoque de *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera*, 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, teniendo en cuenta el perfil del estudiantado de la UNRN, es un factor importante para incluir a la hora de pensar en la implementación de los contenidos mínimos de las materias de inglés en esta Universidad. Las docentes entrevistadas han compartido algunas estrategias para bajar ese filtro afectivo y lograr que el estudiantado se predisponga positivamente a aprender la lengua.

El manejo de los errores, como mencionó la entrevistada Romina Cariaga, puede incidir positiva o negativamente en la autoestima de las y 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 que incluya que la mirada de los pares tampoco resulte amenazadora.

Encontrar las herramientas para que las y los estudiantes puedan sortear sus dificultades, como menciona la entrevistada Mariela Accossano, 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. Exponer al estudiantado a una variedad de recursos lo ayuda a conocerse mejor en cuanto a qué tipo de material ayuda a aprender de manera más eficiente. También es efectivo sensibilizar a las/los estudiantes sobre los diferentes estilos de aprendizajes posibles y alentarlas/os 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.

Es importante recalcar que reducir el filtro afectivo del estudiantado no solo es útil para que puedan atravesar la cursada de la mejor manera posible, 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.

Finalmente, cabe mencionar la importancia de la incorporación de los contenidos mínimos de inglés a cada carrera de la UNRN, teniendo en cuenta dos dimensiones que atraviesan, preocupan y ocupan a la institución: *la alfabetización académica* y *la internacionalización*. Los contenidos mínimos de inglés, al centrarse en el ámbito académico, promueven la alfabetización académica en general, ya que varias de las capacidades incluidas en los contenidos aplican también a la lengua materna. Al involucrarse en dichas capacidades, las y los estudiantes no solo aprenden la lengua inglesa sino también las habilidades subyacentes comunes a las diferentes culturas. Por ejemplo, las estrategias generales de comprensión lectora son aplicables tanto a textos en inglés como en español.

El contexto de internacionalización de las Universidades, en un mundo globalizado, vuelve esencial que las y los estudiantes posean un manejo del idioma inglés, la "*lingua franca*", no solo para adquirir nuevos conocimientos sino para adoptarlos, adaptarlos y cuestionarlos. Teniendo en cuenta que gran parte de las y los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Negro son primera generación de universitarios, en contextos donde aprender inglés es un lujo que no se han podido dar, se vuelve indispensable incluir estos conocimientos 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.

Es por ello que se torna indispensable continuar indagando en esta área de vacancia tratada en este trabajo final, para mejorar las herramientas didácticas y pedagógicas que propicien el aprendizaje de inglés y volcarlos en políticas de enseñanza del inglés en el territorio situado. De esta forma se podrá acortar la brecha entre la demanda de inglés académico por parte del estudiantado y su oferta disponible en la universidad.

10. 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.

Ballestero, C. y Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior. *Omnia*, 13(1), pp. 105-129. Universidad del Zulia: Maracaibo, Venezuela.

Batista, J. Alburguez, M. y León, M. (2007) Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. *Laurus*, 13(25). pp. 146-173. 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.
- Califa, M. (2016). Fundamentos y propuestas para la enseñanza del léxico en el desarrollo de la lectocomprensión en L2. En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- 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/funcion_camilloni.pdf
- _____ (2009) Estándares, evaluación y currículo. *Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época)*, 3(3).
- Carlino, P. (2004). El Proceso de Escritura Académica: Cuatro Dificultades de La Enseñanza Universitaria *Educere*, julio-agosto, año/vol. 8, número 026 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela pp. 321-327.
- 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.
- Castro, M. (2002). *Evaluación del Contexto y Modelo de Organización del Programa Director de Inglés Instrumental para Ingeniería Química*. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesor Asociado. Universidad del Zulia. Facultad de Ingeniería.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2018). Relaciones internacionales. Estrategias cooperativas y movilidad. *Proyección Internacional*, 17(72) p. 9.
- Coyle, D. Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Londres: Cambridge University Press.
- Cuestas, A., Scorians, E. y Valotta, M. (2019). La evaluación en cursos de inglés con fines académicos. *Puertas Abiertas*, 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. In *Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales*. Asociación Argentina de Humanidades Digitales.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Capítulo 5: Métodos para la acción práctica en distintos contextos. 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*, 5(2), 1-13.

- 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.
- Engemann, M., Picelille, S. y Sanjurjo, M. (2016) Inglés para Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) en UNLaM: Análisis de Necesidades de Estudiantes de Derecho y Ciencia Política. En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Finland Orienta-Konsultit.
- 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.
- Gastaldi, M., Grimaldi, E. y Mónaco, F. (2016). El Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros: segunda etapa del modelo de enseñanza implementado en la Universidad Nacional del Litoral. 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*. 2(1). Recuperado de: <http://artesosol.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*, 32(1), 67-97.
- 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*, 25(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.
- 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*, 37, 640-651.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*, Capítulo 2: los debates metodológicos contemporáneos. Buenos Aires: Emecé.
- 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*, 50, 370-396.
- Mehisto, P., March, D. and Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Basingstoke: Macmillan Educacion.
- Mitchell, R., y Myles, F. (2004). *Second language learning theories, 2nd edition*. London: Hodder Arnold.

- Moreno Olivos, T (2011) La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXIII(131) 116-130. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Distrito Federal, México.
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad. Universidad Nacional de Río Negro (2020). Documento de trabajo 01: Procedencia de los inscriptos de UNRN ¿Universidad local o regional?
- _____ (2019). Memoria UNRN 2019.
- 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* 26(2). pp. 336-342.
- 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).
- Picchio, R. y Placci, G. (2016) Relevamiento, selección y jerarquización de géneros textuales para la enseñanza del inglés con fines académicos. En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- 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.
- Scagnetti, A. (2016). Accesibilidad Académica y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. En Gastaldi, M. y Grimaldi, I. (comp.). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional de Río Negro. Memoria Institucional 2018. Recuperada de:
NRN[https://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*, 5, pp.79–94.

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial científico-técnica.

Wassermann, S. (2001). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Capítulo 1: La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general. Buenos Aires: Amorrortu.

11. Apéndice

Las entrevistas fueron realizadas durante julio-agosto 2021. Dependiendo de las preferencias de las entrevistadas, fueron llevadas a cabo vía email y/o mensajes de audio y texto de Whatsapp.

Preguntas disparadoras para las entrevistas:

- a) ¿Cuánto hace que trabajás en la UNRN? ¿En qué materias? ¿En qué carreras?
- b) ¿Cómo definirías el perfil de las y los estudiantes que pasaron por la materia en cuanto a conocimientos previos, fortalezas, dificultades?
- c) ¿Percibís cambios a través del tiempo (de las diferentes cohortes o con los diferentes programas que implementaste)?