



UTN.BA

FACULTAD
REGIONAL
BUENOS AIRES

TRABAJO FINAL INTEGRADOR
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

Título:

“Aportes para promover el desarrollo de la alfabetización académica de la asignatura inglés II de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda: Aproximaciones teóricas”

Autora: María Laura Alberti

Docente: Dr. Fernando Nápoli

Buenos Aires – agosto de 2022

Índice

1	INTRODUCCIÓN	2
2	OBJETIVOS	5
2.1	Objetivo general	5
2.2	Objetivos específicos	5
3	PRIMER NIVEL DE INTEGRACIÓN	6
3.1	Concepción del proceso de lectura	9
3.1.1	Las inferencias	11
3.2	Problemática en las clases de inglés II	12
3.3	Alfabetización académica	13
3.4	Propuesta metodológica	14
3.5	Contribuciones de las clases de inglés II para la mejora de la comprensión lectora	18
3.5.1	Estrategias metacognitivas.....	20
4	SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN	22
4.1	Propuesta de la asignatura inglés II: Teorías del aprendizaje subyacentes.	22
4.2	Evaluación de la comprensión lectora	26
4.3	La propuesta metodológica de evaluación.	27
4.4	El rol del currículum	29
5	TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN	40
5.1	La dimensión institucional en la Universidad Nacional de Avellaneda	41
5.1.1	El mito moderno de la universidad	41
5.1.2	Planteamientos teóricos contemporáneos.....	43
5.2	¿Por qué se incluye la asignatura inglés en los planes de estudios universitarios?	45
5.3	La sociedad de la información y el rol del inglés como lengua franca.	47
6	CONCLUSIÓN	49
7	INTERRELACION BIBLIOGRÁFICA Y DOCUMENTAL	51
7.1	Referencias bibliográficas correspondientes a la introducción	51
7.2	Interrelación bibliográfica y documental, correspondiente al primer nivel	52
7.3	Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al segundo nivel:	55
7.4	Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al tercer nivel:	58
7.5	Interrelación bibliográfica y documental correspondiente a la conclusión:	61

*“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida,
resignarme al saber parcelado, nunca pude
aislar a un objeto de estudio de su contexto,
de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado
siempre a un pensamiento multidimensional”.*

Edgar Morin (1995)

1 INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se llevará a cabo un análisis e integración teórica sobre la enseñanza de la lecto-comprensión de textos en inglés en la asignatura Nivel de Idioma Inglés II de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte dictada en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y su aporte para el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes.

El análisis consistirá en el abordaje de la temática mencionada a partir de la integración de los conocimientos adquiridos durante la Especialización en Docencia Universitaria en la Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, privilegiando los correspondientes a nueve seminarios que se integrarán en tres niveles de complejidad. La revisión se realizará desde los diferentes marcos conceptuales de nueve disciplinas que entran el tema seleccionado, a partir de la reelaboración y síntesis de los contenidos desarrollados en los distintos seminarios con el fin de crear relaciones significativas que permitan dar sentido al análisis de los múltiples planos que constituyen la comprensión del mismo.

En los dos niveles de idioma que tiene la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en UNDAV, se trabaja el enfoque de la enseñanza de la lecto-comprensión de textos en inglés. Este enfoque se enmarca dentro de la metodología de enseñanza de inglés para propósitos específicos (IPE) que se centra en las necesidades de los estudiantes pensando particularmente en el ámbito profesional (Hutchinson & Waters, 1987; Bocanegra Valle, 2010; Paltridge & Starfield, 2013) pero solamente en lo que respecta a la enseñanza de estrategias de lectura. Es decir, que no se trabajan las otras macrohabilidades de la lengua; a saber, escucha, habla, y escritura.



En el primer nivel de idioma que es transversal, es decir, compartido por estudiantes de todas las carreras de la universidad, se trabajan textos de índole general principalmente de tipo instructivo, expositivo y narrativo correspondientes a géneros discursivos primarios siguiendo la distinción de Bajtín (1982). En el segundo nivel, en el cual los estudiantes son agrupados en diferentes comisiones según la carrera que cursan, se trabaja con textos académicos y científicos relacionados con temáticas propias de la carrera.

Esta decisión obedece principalmente al hecho de que el inglés es el idioma de divulgación científica por excelencia y que la sociedad del conocimiento se caracteriza por la construcción y actualización constante de saberes. Por lo tanto, se hace imprescindible que los estudiantes desarrollen estrategias de lecto-comprensión en inglés que les brinden la posibilidad de acceso a una mayor diversidad de fuentes de información. Los alumnos, luego de atravesar estas asignaturas, estarían entonces en condición de alcanzar un grado de independencia para la selección y abordaje de material de lectura que satisfaga las necesidades de su propia formación. Cabe destacar que otras asignaturas incluyen textos en inglés en su bibliografía complementaria.

Con el objetivo de sistematizar este trabajo, se efectuará el desarrollo de cada uno de los niveles de integración en un apartado diferente según el siguiente esquema:

Nivel I:

- Didáctica Universitaria.
- Enseñanza, formación y práctica docente.
- Estrategias de enseñanza.

Nivel II:

- Perspectivas actuales en teorías del aprendizaje.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Teoría y diseño del currículum universitario.

Nivel III:

- Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria.
- La Universidad como Organización.
- La Universidad en el contexto político, social y económico.



Para analizar el aporte para el desarrollo de la alfabetización académica de las clases de lecto-comprensión en la asignatura inglés II de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, es necesario comenzar abordando los conceptos trabajados en los seminarios: “Didáctica universitaria”, “Enseñanza, formación y práctica docente”, “Estrategias de enseñanza”. En primer lugar, es innegable que el concepto de didáctica es central dado que ésta se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes. En segundo lugar, resulta necesario revisar las concepciones teóricas didácticas, metodológicas y políticas que subyacen la práctica docente. Y, por último, el análisis de las estrategias de enseñanza es de suma importancia ya que estas son un componente central en el ejercicio del rol docente.

En un segundo nivel, resulta de suma relevancia considerar los aportes del seminario “Perspectivas actuales en teorías del aprendizaje” ya que estas perspectivas y teorías son las que subyacen y guían los procesos de enseñanza. Asimismo, al ser el objeto de análisis de este trabajo el aporte de las clases de inglés II, es menester incorporar los contenidos del seminario “Evaluación de los aprendizajes” ya que la evaluación brinda información importante para el docente sobre el progreso en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, la práctica docente no debe ser ajena a los aspectos relacionados con el currículum por lo cual la inclusión de los contenidos del seminario “Teoría y diseño del currículum universitario” es pertinente.

En un tercer nivel de integración, en el cual se recurrirá a contenidos de los seminarios “Problemas contemporáneos de la educación universitaria”, “La universidad como organización” y “La universidad en el contexto político, social y económico” se trabajará el porqué de la inclusión de la materia inglés en los planes de estudios universitarios, la dimensión institucional y qué se espera de los futuros egresados de esta carrera en el marco del ideario institucional.



2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar, desde la mirada de nueve disciplinas diferentes y sus marcos conceptuales, el aporte de las clases de lectocomprensión en inglés para el desarrollo de estrategias de lectura que contribuyan a la alfabetización académica y, por ende, a la formación y actualización continua y autónoma de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda, a partir de la reelaboración y síntesis de contenidos desarrollados en los distintos seminarios cursados a lo largo del recorrido de la Especialización, a fin de crear relaciones significativas que permitan dar sentido al análisis de las múltiples aristas que significa la comprensión del mismo.

2.2 Objetivos específicos

- Considerar los aportes de la enseñanza de estrategias de lecto-comprensión en inglés para la formación continua y autónoma de los estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en UNDAV.
- Analizar los múltiples componentes de la temática desde múltiples disciplinas y perspectivas.
- Integrar enfoques parciales con una visión totalizadora para resignificar la apropiación de los saberes adquiridos durante el trayecto formativo de especialización.
- Sintetizar los resultados del análisis en una conclusión multidimensional.



3 PRIMER NIVEL DE INTEGRACIÓN

En el primer nivel de integración, en el cual se relacionarán contenidos de los seminarios “Didáctica Universitaria”; “Enseñanza, formación y práctica docente” y “Estrategias de enseñanza” se propone un recorrido por las concepciones teóricas didácticas, metodológicas y políticas que subyacen la práctica docente. Esta revisión supone un ejercicio de reflexión que es sumamente necesario ya que el espíritu de crítica metódica, la comparación de distintos enfoques, la revisión de los supuestos y sus consecuencias viabiliza la liberación de las ataduras de los hábitos para producir nuevas alternativas y nuevos valores en vistas a ser cada día mejores docentes (Davini,1995).

Resulta pertinente comenzar abordando el concepto de didáctica. Según Camilloni (2007), “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007). La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de una toma de posición ante los problemas inherentes a la educación entendida como práctica social, y que se propone resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de disposición de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos y de la evaluación tanto de los aprendizajes en sí mismos, como también a la calidad de la enseñanza y a la evaluación institucional.

En esta línea, también es menester mencionar los aportes de Lucarelli (2001) en relación a la didáctica del nivel superior, la cual se centra en el análisis del proceso de enseñanza de los docentes en relación al aprendizaje de los estudiantes, proceso que ocurre ligado a un conocimiento específico y especializado que se encuentra orientado a la formación en una profesión determinada.

En línea con lo expuesto por Camilloni y Lucarelli, en el nivel 2 de inglés de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte, se trabaja el enfoque de la enseñanza de la lectocomprensión de textos en inglés relacionados a contenidos de la carrera con la intención de que la práctica de lectura en esta lengua extranjera complemente la formación disciplinar de los estudiantes, por lo tanto, lo enseñado tiene una clara aplicación y funcionalidad para la formación integral de los estudiantes para la profesión que desarrollarán en el futuro.

Resulta también necesario definir el concepto de estrategias de enseñanza. En este trabajo, se adhiere a la definición propuesta por Anijovich y Mora (2014): “conjunto de decisiones que toma el docente



para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos”. Estas constituyen orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Este concepto se aborda en sus dos dimensiones, en primer lugar, la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación e involucra desde su pensamiento, el análisis que hace del contenido disciplinar, las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. En segundo lugar, la dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas (Anijovich y Mora, 2014).

Estas estrategias de enseñanza pueden ser adquiridas fruto de la intuición o de la observación de otros docentes, pero también pueden ser aprendidas mediante el estudio sistemático, resultado de una formación docente académica. Esto nos remite al debate planteado por Woods (1996) en relación al interrogante de si la enseñanza es un arte o una ciencia.

La concepción de la enseñanza como una ciencia se fundamenta en leyes o principios generales específicos que el docente se limita a aplicar y que fueron creados por científicos sociales y están altamente restringidos. A su vez, esta postura implica cierta neutralidad que supone una naturaleza apolítica del acto de enseñanza. En cambio, la concepción de la docencia como un arte considera a la enseñanza como un acto intuitivo y espontáneo que depende de las habilidades innatas del docente, el instinto, la imaginación y las emociones.

Woods (1996) señala que podemos relacionar este debate con la dicotomía del docente “progresista versus tradicional”. El primero favorece el aprendizaje por descubrimiento, el aprender “haciendo” y la integración, mientras que el segundo pone el foco en una instrucción basada en la sistematización estructurada, los objetivos claros y un sistema de evaluación sumativa y formal. Se apreciará en próximas secciones de este trabajo que se adhiere más al enfoque progresista, aunque se considera que la docencia es ambos arte y ciencia ya que hay un componente intuitivo y espontáneo, pero a la vez hay nociones de pedagogía, didáctica, teorías de enseñanza, etc. que orientan nuestra labor pero que, por sí solas, no alcanzan a abarcar el complejo fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.

El filósofo Carlos Cullen invita a reflexionar sobre la educación concibiéndola como un acto de pensamiento crítico que cuestiona fundamentos y legitimaciones desde el interior mismo del campo educativo. Sus reflexiones cuestionan la postura científica y tradicional de la educación ya que la considera “una práctica social discursiva” (Cullen, 2000). Esto significa que en las razones para



educar hay “conflictos de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social” (Cullen, 2000). Asimismo, descarta la noción de la educación como un mero objeto de ciencia, neutralizado de toda valoración.

En esta línea, no se puede evitar mencionar a Paulo Freire quien, en su crítica a la educación bancaria, sostenía que la educación es siempre un quehacer político, es “praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1972). Abogaba por un educador progresista y revolucionario, orientado a la liberación de ambos educando y educador e instaba a los docentes a cuestionar su teoría y su práctica.

En cuanto a la reflexión sobre la propia práctica docente, Freire (2002) señala que la responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse y de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Se adhiere también a la postura de Freire en su primera carta a quien pretende enseñar cuando señala que “el enseñar no existe sin el aprender”. Por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando cómo aprenden los estudiantes, el educador descubre dudas, aciertos y errores (Freire, 2002).

En este sentido, al finalizar la cursada se administra una encuesta donde se indaga sobre las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que son tenidas en cuenta para implementar cambios necesarios y mejoras. Durante el proceso de enseñanza, la herramienta del portafolio, que se desarrollará más adelante, brinda también información valiosa para descubrir aciertos y errores.

En relación a la enseñanza de la lectura, es preciso mencionar nuevamente a Paulo Freire (2002) quien enuncia que enseñar a leer es procurar propiciar la comprensión de lo leído asociando los conceptos que emergen de la experiencia del sujeto procedentes del mundo cotidiano. Asimismo, en su libro *Pedagogía de la Esperanza* (1973) insta a los educadores a jamás subestimar o negar los saberes o experiencias vividas con los que los educandos llegan a la escuela. Como se verá más adelante, los conocimientos previos de los estudiantes juegan un papel crucial en la concepción del proceso de lectura a la que se adhiere en este trabajo. La cual, en este punto, resulta necesario explicitar ya que existen diversas posturas teóricas sobre la actividad lectora que podrían adoptarse.



3.1 Concepción del proceso de lectura

La concepción del proceso de lectura a la que se adhiere es el modelo de construcción-integración propuesto por Kintsch (1998) que es una versión actualizada de la propuesta original de van Dijk y Kintsch (1983). Este modelo sostiene que leer es reconstruir el sentido del texto relacionando las distintas pistas informativas que éste provee y el conocimiento previo del lector. De esta manera, la lectura se concibe como un proceso interactivo, interpretativo y estratégico, mediante el cual el lector coopera con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con este. Por lo tanto, el proceso de lectura involucra a un lector activo que procesa el texto con un objetivo que guía la lectura y regula su actividad cognitiva. Asimismo, se tiene en cuenta que el proceso de construcción de la representación del discurso en lengua extranjera depende de ciertos conocimientos formales sobre léxico, sintaxis, entre otros.

Al leer, ocurren múltiples transacciones entre el pensamiento y el lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) como descendente (del lector al texto). Según este modelo interactivo, el significado no está dado en lo impreso, sino que el lector debe descubrirlo y elaborar un modelo mental consistente con el texto fuente.

Según este enfoque, el procesamiento de un texto se realiza en una serie de ciclos ya que la memoria operativa o memoria de trabajo permite almacenar información por períodos cortos de tiempo. Cada ciclo consta de dos fases: la fase de construcción y la de integración, en las que el lector construye dos tipos distintos de representaciones mentales.

Según García Madruga et. al (2006), durante la fase de construcción, se crea la denominada representación textual o base del texto que especifica las relaciones semánticas entre los diferentes componentes y partes del texto y constituye una representación proposicional. Las proposiciones son productos semánticos que representan ideas y conceptos. Esas proposiciones activan otras ideas parte de los conocimientos previos del lector contenidos en su memoria a largo plazo, conformando una red de conexiones.

Por otro lado, durante la fase de integración, el lector crea una representación llamada modelo de situación en la cual se integra la representación textual realizada previamente con la base de conocimientos del lector, permitiendo una interpretación más acabada y coherente del texto en la cual se descartarían los conceptos, resultado de la fase inicial, que resultarían incorrectos o irrelevantes.

Cabe destacar que el lector debe decidir, a cada momento, qué información mantener en su memoria de trabajo y cuál recuperar de su memoria a largo plazo. La comprensión supone un proceso cognitivo



complejo que demanda la interacción de diferentes fuentes de información y realización de operaciones paralelas que pugnan por los recursos limitados de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa.

El lector debe identificar qué ideas son importantes a nivel global para establecer cómo se relacionan las proposiciones jerárquicamente. Entonces, establecerá relaciones entre ideas que expresen una síntesis de un conjunto de proposiciones de la microestructura apoyándose en sus conocimientos previos para construir una coherencia global. Las macroproposiciones engloban proposiciones de la microestructura y corresponden a las ideas principales del texto. Estas pueden estar explícitas o bien pueden ser elaboradas por el lector a partir de inferencias, concepto que se desarrollará en la próxima sección.

Todo el material activado en la red de conocimientos del lector puede contener inconsistencias e información irrelevante, de modo que las representaciones textuales del lector pueden ser adecuadas o inadecuadas. Se debe atravesar la fase de integración para formar una estructura coherente, donde se identifican las proposiciones y macroproposiciones adecuadas para el contexto situacional y se desactivan los significados que no son apropiados para el contexto (Kintsch, 1998).

Es importante destacar que la representación textual y la situacional, es decir las fases de construcción e integración, se construyen de forma simultánea dentro de cada ciclo de procesamiento y de manera progresiva a través de los diferentes ciclos, puesto que al momento en que se genera una proposición y sus asociaciones con la red de conocimientos del lector, estas se integrarán en el contexto que exista en ese momento en la memoria operativa. (Kintsch, 1998).

En conclusión, la construcción de significados de un texto se realiza a partir de la información contenida en el propio texto, pero también mediante el modelo de situación que construye el lector a partir de la integración de la información del texto con sus conocimientos previos, generando un significado a nivel local (microestructura) y global (macroestructura), realizando inferencias cuando sea necesario para poder construir el modelo de situación. La comprensión de un texto implica, entonces, reconocer la naturaleza jerárquica de la estructura semántica del texto por lo cual la selección de ideas principales eficiente, uno de los objetivos de esta asignatura, constituye una habilidad significativa para la lectura estratégica.

Es posible relacionar la complejidad del proceso de la comprensión lectora profunda de un texto escrito a la multiplicidad de características de la máquina no trivial enunciada por Morin (1995). Es trivial una máquina de la que, cuando conocemos todos sus *inputs*, conocemos todos sus *outputs*; es



decir, podemos predecir su comportamiento desde el momento que sabemos todo lo que entra en la máquina (Morín, 1995). Sin embargo, los seres humanos y la sociedad son máquinas no triviales. En cierto modo, el proceso de lectura parece funcionar como una máquina no trivial ya que la interpretación personal (*output*) de un texto (*input*) puede presentar diferencias con lo expresado por el autor e incluso con las interpretaciones de otros lectores. Esto se debe a que la interpretación estará determinada también por el contexto social del lector, las relaciones que construye con el texto y su contexto de valores, creencias y preconceptos. Las divergencias que puedan surgir estarán producidas con independencia del significado de las palabras como tales.

3.1.1 Las inferencias

Según Parodi (2014), la inferencia constituye un centro articulador a partir del cual se construyen los procesos complejos requeridos para la comprensión del texto. Antes de la elaboración conceptual, se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos. Entonces, la inferencia puede definirse como el conjunto de procesos mentales que, a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por el lector, se realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado. (Parodi, 2014)

Este autor considera que las inferencias se basan en tres fuentes de información: la estructura y organización de la información textual, el contenido proposicional de la información del texto y los diversos tipos de conocimiento previo del lector, tanto específico de la información presente en el texto como general. En cuanto a la clasificación de las inferencias, se ocupa de dos tipos: las inferencias fundamentales, que son las relacionadoras o puente, y las optativas.

Entre las inferencias relacionadoras o puente, que conectan la parte del texto recién leída con otra parte mencionada con anterioridad y son necesarias para mantener la coherencia local, distingue los siguientes tipos:

1. Inferencias correferenciales, relacionadas principalmente con elementos de cohesión textual, como la pronominalización (referencia), sustitución léxica y elisión.
2. Inferencias causa-efecto.
3. Inferencias temporales.
4. Inferencias espaciales.



En cambio, según Parodi (2014), el conjunto de inferencias optativas no necesariamente debe ejecutarse de manera obligatoria para la comprensión de un texto dado, aunque resultan importantes para el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos del texto. Éstas son las proyectivas o elaborativas y las valorativas o evaluativas. Ambas suponen que lector vaya más allá de la información provista en el escrito para rellenar ciertas lagunas y están altamente comprometidas con los distintos niveles de comprensión del texto ya que distinguen una comprensión superficial del mismo de una comprensión profunda.

En tanto, García Madruga et.al. (2006), van Dijk y Kintsch (1983) distinguen entre dos tipos de inferencias: aquellas que se ocupan de reducir la información presente en el texto y las que añaden información al mismo. Las primeras están implicadas en la construcción de la macroestructura y son los operadores de selección-supresión, generalización y construcción. Mientras que las segundas, tienen dos dimensiones que hacen referencia a la procedencia de la información añadida, dependiendo de si esta es recuperada de la memoria a largo plazo o si es generada de manera novedosa. Para García Madruga y otros (2006), lo interesante de esta clasificación es que intenta distinguir qué tipo de inferencias están asociadas a los diferentes niveles de representación mental del texto. Sin embargo, las categorías clásicas enunciadas por Parodi (2014) también pueden relacionarse con los distintos niveles de interpretación, por ejemplo, según Kintsch (1998), las inferencias puente no formarían parte ni de la representación superficial, ni de la base del texto, sino que pertenecerían al proceso de construcción del modelo situacional.

3.2 Problemática en las clases de inglés II

Es en el segundo nivel de idioma de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de UNDAV donde, por la naturaleza de los textos trabajos, se presenta una problemática. Los estudiantes de esta carrera, en su mayoría, manifiestan no tener experiencia previa como lectores de textos académicos en español ya que, según ellos, tanto en las materias iniciales de la carrera como en el profesorado de educación física (que muchos estudiantes realizan antes de ingresar a la licenciatura), el enfoque está puesto en el desarrollo de habilidades deportivas. Sin embargo, para obtener sus títulos de grado, deberán realizar una tesis de licenciatura.

Esta dificultad ya fue señalada por Toscano (2011) quién sostiene que se detecta un gran porcentaje de estudiantes de profesorado y universidades que expresan estudiar la carrera de educación física porque tienen una historia de deportistas y/o porque les gusta practicar un deporte y



esto se observa en el hecho de que sus preocupaciones a la hora de su proceso formativo se centran precisamente en el logro de ciertos rendimientos deportivos. En consecuencia, la preocupación por las habilidades de lectura y la escritura ocupa el lugar de “no lugar” (Toscano, 2011). Sin embargo, la lectura ocupa un rol muy importante en la formación de los estudiantes universitarios. Carlino (2005) resalta que es a través de la lectura que los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina dado que la información comunicada de manera oral por los docentes es solo un organizador o un puente para que los estudiantes puedan luego dirigirse a las fuentes bibliográficas.

Carlino (2005) expresa que es necesario atender a la noción de *Alfabetización Académica* ya que “existen diversos modos de estudiar, buscar, adquirir y comunicar conocimientos disciplinares según los distintos ámbitos y las diversas disciplinas académicas, y por tal motivo, esos modos deben ser intencionalmente enseñados, es decir, conciernen a la responsabilidad docente” (Carlino, 2005).

3.3 Alfabetización académica

Se comenzará definiendo primero el concepto de alfabetización según un autor que, en esta temática, resulta ineludible: Paulo Freire. En sus palabras, “alfabetizar es enseñar a leer, escribir y hablar de manera tal que el proceso sea en todo momento, reflexivo, crítico y propiciador de autonomía” (Freire, 1972). Ciertamente, uno de los objetivos de la asignatura inglés II es que la lectura de los textos en lengua extranjera sea una actividad reflexiva, crítica y propiciadora de autonomía. Sin embargo, a los efectos de este trabajo, debemos refinar el concepto de alfabetización ya que no refiere a la adquisición de las primeras letras sino a la posibilidad de incluirse y participar en comunidades académicas y profesionales que usan el lenguaje con determinados propósitos.

Por lo tanto, uno de los conceptos centrales de este trabajo será el de Alfabetización Académica, definido por Carlino (2005) como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. Refiere también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional por haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005).

Esta noción pone de manifiesto que los modos de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son los mismos en todos los ámbitos y desafía la idea de que la alfabetización sea una habilidad básica que se incorpora de una vez y para toda la vida. En cambio, la multiplicidad de temas, tipos



textuales y objetivos de la lectura presenta nuevos desafíos que requieren continuar aprendiendo a leer y escribir. Incluso se hace alusión a las alfabetizaciones (en plural) ya que las diferentes disciplinas pueden tener distintos esquemas de pensamiento que toman forma a través de lo escrito.

Carlino (2013) revisa el concepto de alfabetización académica, diez años después de su surgimiento, y propone distinguirlo del término emergente “literacidad”. En este sentido, sugiere llamar alfabetización académica al “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013). Es decir, que refiere a las acciones que han de realizar los docentes para que los estudiantes aprendan tanto a exponer y argumentar como a buscar, jerarquizar y resumir información.

En tanto, “literacidad” refiere a las culturas escritas o “conjuntos de práctica de lenguaje y pensamiento académico” es decir, “a todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de escritos en la universidad” (Carlino, 2013). Por lo tanto, el concepto de alfabetización académica que surge en esta instancia, se refiere a las acciones que deben implementar las instituciones y los docentes para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas.

En relación a la problemática de la comprensión lectora de textos académicos en la universidad, al repasar las investigaciones sobre prácticas de enseñanza en el nivel superior, Litwin (2008) señala que "la atención por ayudar a los estudiantes a ingresar en la cultura académica, disciplinar o profesional, permanecer en ella desarrollando aptitudes y adquiriendo una formación sólida y egresar en tiempos adecuados siguen siendo desafíos para las universidades de nuestro país y de diferentes latitudes".

No obstante, algunos docentes frecuentemente expresan su preocupación por las dificultades que presentan los estudiantes para comprender lo que leen pero, según Carlino (2005), los profesores no se ocupan de enseñarles a leer. Se espera que ingresen a la universidad con esta competencia ya adquirida y si no lo hacen, se pretende que la desarrollen por sí solos. Esta autora sostiene que un lector independiente se forma siendo primero dependiente y propone ayudar a los estudiantes a leer, en primera instancia, con la ayuda de guías de lectura que los orienten, por ejemplo, en el proceso de selección y jerarquización de los contenidos del texto.

3.4 Propuesta metodológica

Siguiendo la postura de Carlino (2005), las clases de inglés II en la Universidad Nacional de Avellaneda, se centran en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora apoyándose en guías de



lectura que dividen el proceso en tres momentos. El primero es el de prelectura, durante el cual se formulan las hipótesis sobre el contenido y contexto de producción del texto, a partir de la observación del paratexto. El paratexto hace referencia a los elementos, tanto verbales como no verbales, que rodean a un texto y se perfila como puentes de comunicación entre el lector y el escrito, ya que ayudan al lector a obtener información anticipada acerca del contenido y el léxico que aparecerá en él (Alvarado, 2006). Luego, llega el momento de la “lectura proposicional” (González 2013) donde se verifican las hipótesis iniciales, se realizan tareas relacionadas con el micro y macroprocesamiento de los textos y se orienta a los estudiantes en la identificación de las ideas más importantes del mismo. Esta etapa también es llamada de “lectura analítica” ya que se trabaja en la lectura con el propósito de extraer significados del texto. En la última etapa denominada poslectura, los estudiantes realizan una reconstrucción personal de lo leído mediante una reformulación de los textos plasmada por, ejemplo, en la escritura de una síntesis conceptual que da cuenta de su comprensión global.

En este punto, resulta necesario definir el concepto de estrategias. Tobón (2013) las define como una secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar determinados objetivos, optimización y regulación de procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices constituyendo actividades conscientes, deliberadas y planificadas.

Para van Dijk y Kintsch (1983), las estrategias son procedimientos que se realizan de manera intencional, consciente y planificada. En tanto, específicamente, una estrategia de aprendizaje, es un proceso de toma de decisiones acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo definido.

En referencia a las estrategias de lectura, Solé (1992) las describe como procedimientos de carácter elevado que implican la capacidad de analizar problemas, la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de acciones para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio, es decir que implican la cognición y la metacognición. Destaca la importancia de enseñarlas para que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos capaces de aprender a partir de los textos.

Por otro lado, para el trabajo en las clases de inglés en el ámbito universitario, debe tenerse en cuenta la frecuente heterogeneidad de saberes previos con los que pueden contar los estudiantes al inicio de la cursada, dado que hay estudiantes que cursaron estudios de idioma extracurriculares, que adquirieron distintos niveles de conocimientos en la escuela primaria y/o secundaria o de manera autónoma y que, al mismo tiempo, hay estudiantes que serán principiantes ya que no tuvieron oportunidades de estudiar el idioma anteriormente, tuvieron malas experiencias en el aprendizaje del



inglés o presentan una carga ideológica negativa hacia los países de habla inglesa que se traslada a una mala predisposición para el aprendizaje del idioma.

En consecuencia, al comienzo de la cursada se administra una prueba diagnóstica a los efectos de obtener información sobre los conocimientos previos de inglés que presentan los estudiantes. Además, se les pide completar una encuesta donde se indaga sobre la cantidad de materias cursadas de la carrera, año de ingreso a la universidad, si es la primera carrera que estudian, etc. a los fines de prever el bagaje de conocimientos disciplinares del que disponen los alumnos ya que estos, como se ha mencionado anteriormente, tienen un rol importante en el proceso de comprensión lectora.

Resulta relevante mencionar que el trabajo áulico está orientado por los postulados de Mercer (1997) quien sostiene que los conocimientos se crean a través de un esfuerzo mental conjunto y aboga por un reconocimiento más explícito del papel del lenguaje para construir conocimiento y comprensión. Asimismo, se refiere a los conceptos de “enseñanza y aprendizaje” en lugar de “aprendizaje”, concibiendo al conocimiento como socialmente construido dentro del enfoque de la aproximación sociocultural.

También se adhiere a lo expuesto por este autor sobre el término metafórico andamiaje (*scaffold*) introducido por Bruner y sus colaboradores, mediante el cual se posibilita que el principiante participe desde el inicio en el meollo de la tarea mientras que el docente proporciona un apoyo que es ajustable y temporal.

En esta línea, las metas que se propone la docente de inglés II son las siguientes:

- Guiar y apuntalar el proceso lector de los estudiantes para andamiar su práctica lectora y brindarles un modelo sobre cómo leer por medio de estrategias de lectura.
- Generar la capacidad de autonomía no solo en la lectura de textos en una lengua extranjera sino también en la selección de los mismos.
- Enseñar inglés orientado a la comprensión de textos específicos del área de contenido de la actividad física y el deporte.
- Introducir a los alumnos a la lectura de investigación académica.

En este sentido, se podría afirmar que la docente se propone desarrollar algunas competencias. Tobón et.al. (2010) las define como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser (actitudes y valores), el saber hacer



(habilidades procedimentales y técnicas) y el saber conocer (conceptos y teorías) con el horizonte de una mejora continua.

También es posible afirmar que en las clases de inglés II, se requiere que los estudiantes ejerciten distintas operaciones del pensamiento (Lucchetti y Carabel, 1992). En las guías de actividades, se propone que los estudiantes ejerciten la operación de generar hipótesis sobre el contexto de producción del texto mediante el análisis del paratexto en el momento de la prelectura. En el momento de la lectura proposicional, las actividades propuestas suponen el uso de otras operaciones del pensamiento como identificar, definir, interpretar, clasificar y generalizar. Por último, en la etapa de la poslectura se hace uso principalmente de la operación conceptualizar y sintetizar que consiste en abreviar la información y organizarla de modo personal, dado que en esta etapa se les pide a los estudiantes realizar una reconstrucción personal de lo leído mediante la redacción de una síntesis conceptual, un *abstract*, palabras clave, cuadros sinópticos, etc.

El trabajo con las guías de lectura se hace principalmente durante las clases, en el aula, con instancias de trabajo del grupo de clase en forma conjunta, en grupos pequeños rotativos y de manera individual.

Como se ha explicado anteriormente, las guías se dividen en tres momentos, en el primer momento de prelectura se trabaja de manera grupal primero con el grupo clase y luego, en grupos pequeños. Se observa el paratexto para formular hipótesis sobre el tema del texto, propósito comunicativo, fuente, género discursivo, etc. a partir de la información paratextual y los conocimientos previos de los estudiantes mediante la técnica del torbellino de ideas. En este punto, la docente actúa como facilitadora, haciendo preguntas para orientar a los estudiantes, pero no corrobora hipótesis ni proporciona respuestas correctas ya que, en la siguiente etapa, durante la primera lectura del texto que naturalmente se hace de manera individual y que deberá ser global, cada estudiante buscará verificar o refutar las hipótesis de prelectura de acuerdo a la información presente en el texto.

Esto necesariamente involucrará el pensamiento formal al tener que relacionar información, hacer deducciones, inferencias, comparaciones, asociaciones, generalizaciones, etc. A continuación, las guías irán alternando actividades como conceptualización de párrafos, redacción de palabras clave, actividades de selección de opciones múltiples, preguntas abiertas, etc. Estas actividades se llevarán a cabo con la puesta en común de dudas, hipótesis y respuestas. Es decir, que la docente propiciará la interacción para que los estudiantes debatan, indaguen, se retroalimenten y modifiquen constantemente sus supuestos pensando el aprendizaje como un proceso colaborativo en el cual, aquellos estudiantes con más conocimientos previos de idioma ayuden a los demás y logren complementar sus habilidades con las de los estudiantes que tengan más conocimientos previos de



índole disciplinar con el objetivo común de comprender el texto y realizar la reconstrucción personal del mismo que quedará plasmada en la etapa de poslectura. Las actividades de poslectura ponen en juego operaciones superiores del pensamiento como la selección y jerarquización de información, sintetización y reformulación de ideas.

Durante el trabajo en grupos pequeños, la docente recorrerá el aula actuando como facilitadora del aprendizaje, observando, respondiendo preguntas, pero procurando no sustituir el análisis e indagación que le corresponde realizar al grupo y formulando quizás nuevas preguntas que los conduzcan al conflicto cognitivo que dé lugar al aprendizaje significativo. A su vez, guiará el proceso y removerá posibles obstáculos mediante explicaciones y ejemplos y/o realizará los ajustes necesarios.

Al trabajar con textos auténticos o genuinos, en palabras de Widdowson (1998), es decir que no son diseñados para fines didácticos, sino que responden a propósitos sociales y comunicativos de la vida real, no es posible controlar los exponentes lingüísticos que en ellos aparecen. Por lo tanto, existe la posibilidad de que surjan dudas de los estudiantes que serán objeto de explicaciones del docente. Esto, sin embargo, no debe considerarse un obstáculo ya que, en palabras de Litwin (1997) “el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica”.

Sin embargo, entendemos que desde las clases de inglés II no pretendemos ofrecer soluciones definitivas, sino contribuir a la formación de lectores a partir del desarrollo de prácticas lectoras contextualizadas. Retomando planteos realizados por Paula Carlino, coincidimos con ella cuando afirma que:

“De acuerdo con las teorías del aprendizaje situado y la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales (en contraposición a técnicas o destrezas independientes de su contexto de uso), las prácticas se aprenden por participación in situ. Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general y abstracta, que luego, por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas” (Carlino, 2013)

3.5 Contribuciones de las clases de inglés II para la mejora de la comprensión lectora

Según García Madruga et.al. (2006), la característica que comparten los “malos” lectores es que basan su lectura en operaciones de procesamiento de información de tipo local focalizándose en los niveles



superficiales o microestructurales de la representación mental del texto sin realizar operaciones de interpretación semántica más globales ni integrar conocimientos previos.

Se desprende, en tanto, que el desarrollo de la comprensión lectora puede ser caracterizada por dos fases principales: una primera relacionada con la adquisición y dominio de las habilidades de reconocimiento de palabras y una, más compleja y estratégica, centrada en las habilidades de búsqueda, integración y construcción de significado que suponen una adecuada actividad metacognitiva por parte del lector para la selección y aplicación de las estrategias necesarias a los fines de integrar significados y construir una representación mental coherente y jerárquica del texto.

En tanto, el objetivo de las clases es que los estudiantes logren desarrollar las estrategias necesarias para lograr una lectura profunda y acabada del texto. La construcción de la macroestructura requiere a su vez, de la aplicación de macroestrategias, a saber, selección o supresión de la información, generalización a una estructura supraordenada y la integración de diferentes elementos en una categoría global. Se requiere además un entrenamiento en estrategias metacognitivas que le permitan al lector ser consciente de las estrategias que necesita aplicar dependiendo del tipo de texto, género discursivo, propósito de lectura y los conocimientos previos disponibles sobre el tema para luego, usarlas eficazmente. Asimismo, debe ser capaz de monitorear la aplicación de dichas estrategias y realizar modificaciones si fuera necesario. Este trabajo implica en, determinados casos, decidir qué estrategias privilegiar por sobre otras.

Algunas de las estrategias que se trabajan en las clases de inglés II son:

- Generación de hipótesis de lectura y su posterior comprobación o descarte si resultaran erróneas.
- Correcta identificación de la estructura de alto nivel del texto y su correcta utilización para construir la representación mental de la macroestructura.
- Realización de un escaneo rápido del texto (*scanning*) para encontrar información específica y un *skimming* que consiste en una lectura de un vistazo para encontrar la idea general del texto.
- Comprensión de los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- Activación y aporte a la lectura de los conocimientos previos pertinentes para el contenido del texto.
- Reconocimiento de las palabras semejantes a las de la propia lengua y transferir



conocimientos lingüísticos sobre la lengua madre a la lectura en lengua extranjera.

- Focalización de la atención a lo que resulta fundamental en lugar de lo trivial.
- Identificación de ideas principales.
- Identificación de oraciones tópico.
- Evaluación de la consistencia interna de la representación mental de los contenidos del texto en función de los conocimientos previos y el sentido común.
- Elaboración y testeo de inferencias.
- Comprobación constante de la comprensión mediante la recapitulación periódica, la conceptualización de párrafos y la auto interrogación.
- Uso estratégico del diccionario.
- Paráfrasis y reformulación de los contenidos del texto.
- Conceptualización y síntesis de los contenidos del texto.
- Redacción de un resumen o síntesis conceptual que se basa en la aplicación de la macrorregla: omisión en lugar de estrategias superficiales como suprimir y copiar.
- Aplicación de estrategias metacognitivas, enseñando a los alumnos a realizar una práctica de lectura autorregulada (Resnick y Klopfer,1996).

3.5.1 Estrategias metacognitivas

Mateos (2001) señala dos aspectos fundamentales que caracterizan la metacognición. En primer lugar, la toma de conciencia acerca de lo que se sabe, de las propias competencias y limitaciones en la utilización de recursos cognitivos, por ejemplo, para concentrarnos, recordar información, adquirir y comprender nuevos conocimientos, realizar inferencias, etc. Asimismo, es una representación que la persona construye de sí misma que determinará las expectativas sobre su propio desempeño.

En segundo lugar, la toma de conciencia sobre los procesos mentales que son parte de la experiencia del aprendizaje y que cuando se aplican permiten realizar las acciones necesarias para el desarrollo de una determinada tarea y lograr los objetivos planteados. Por consiguiente, el sujeto autorregula los procesos metacognitivos que le permiten realizar la tarea.



Baker (1988) en García Madruga et.al. (2006) divide los componentes de la metacognición en seis categorías.

- Concepciones sobre la lectura: considerar la lectura como un proceso de obtención de significados en lugar de un proceso de decodificación.
- Los propósitos de la lectura: Ser conscientes de que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar según los objetivos y demandas de la tarea.
- El conocimiento y uso de estrategias para evaluar la comprensión: reconocer la importancia de actividades como parafrasear el texto, verificar la capacidad para recordarlo y para autocomprobar la comprensión del mismo.
- El conocimiento y utilización de criterios para evaluar la comprensión: Conocer las variables que determinan los posibles problemas para lograr la comprensión de un texto como, por ejemplo, dificultades de vocabulario o falta de conocimientos previos.
- El conocimiento y utilización de estrategias para solucionar los problemas o errores en la comprensión detectados: hacer uso de estrategias que regulen la propia lectura como la relectura, utilización del contexto para determinar el significado de palabras o uso estratégico y selectivo del diccionario.
- El conocimiento y uso de estrategias para aprender y retener información a partir de textos: reconocer la necesidad de realizarse preguntas que monitoreen la propia comprensión y la distinción entre ideas principales y secundarias.

Para finalizar este primer nivel de integración, se concluye que sus objetivos han sido considerar los supuestos didácticos y metodológicos de la práctica docente y caracterizar las concepciones sobre el proceso de lectura y la propuesta didáctica de la asignatura inglés II y sus aportes.



4 SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN

En este segundo nivel, resulta de suma relevancia considerar los aportes del seminario “Perspectivas actuales en teorías del aprendizaje” ya que estas teorías y perspectivas son las que fundamentan nuestra concepción de la enseñanza y a su vez, la propuesta didáctica. Asimismo, al ser objeto de análisis de este trabajo el aporte de las clases de inglés II para el desarrollo de la alfabetización académica, es necesario incorporar en este punto, los contenidos del seminario “Evaluación de los aprendizajes” dado que el proceso de evaluación brinda un valioso *feedback* para el docente. Por otro lado, las prácticas de enseñanza y aprendizaje no son ajenas al currículum por lo cual los contenidos del seminario “Teoría y diseño del currículum universitario” resultan pertinentes.

En este nivel de integración, se comenzará el análisis revisando los aportes del seminario “Perspectivas actuales en teorías del aprendizaje” ya que estas teorías y perspectivas son las que fundamentan y guían el proceso de enseñanza.

4.1 Propuesta de la asignatura inglés II: Teorías del aprendizaje subyacentes.

Se considera que las contribuciones de las teorías cognitivistas y constructivistas son de especial pertinencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura de textos académicos en inglés ya que, en las clases, se otorga mucha importancia a orientar la práctica docente en función de la reestructuración del conocimiento previo de los estudiantes, al andamiaje para el desarrollo de estrategias de lectura y a la naturaleza social del proceso de aprendizaje.

La propuesta se basa en un enfoque constructivista de la enseñanza y algunos de los autores que es menester mencionar son Vygotsky, Ausubel y Bruner. En las clases, la docente como mediadora, parte de los conocimientos previos (Ausubel, 1982) de los estudiantes, acompañándolos desde la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1985) y proporcionando un andamiaje (Bruner, 1978) en el recorrido hasta la Zona de Desarrollo Potencial.

Del mismo modo, la psicología genético cognitiva, con Piaget como uno de sus representantes más destacados, también orienta la propuesta. El aprendizaje se concibe como la modificación y transformación de las estructuras mentales en el contexto de intercambio con el medio mediante los movimientos de asimilación y acomodación. La asimilación es el proceso de integración de los conocimientos nuevos a las estructuras viejas y la acomodación es la reformulación y elaboración de estructuras nuevas como resultado de la incorporación precedente. Ambos movimientos configuran



la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno (en palabras de Piaget, el conflicto cognitivo) por la estimulación del ambiente, en este caso la intervención docente. El conflicto cognitivo es el nivel de desajuste óptimo entre la tarea demandada por el docente y lo que, hasta el momento, es capaz de realizar el estudiante. Se sostiene que las guías de lectura que se trabajan en clase provocan instancias de conflictos cognitivos que conducen a la generación de aprendizajes. (Pérez Gómez, 2008)

Asimismo, la concepción de la enseñanza de inglés a la que se adhiere pone énfasis en los procesos metacognitivos basándose en los postulados de Bruner y Ausubel quienes lo definen como una forma de conocimiento que tiene lugar mediante la reflexión sobre los procesos que implican la construcción de ese conocimiento (Avolio de Cols, 1996). Es por esto que, en las clases, se propicia que los estudiantes reconozcan sus hipótesis previas, las dificultades que se les presentaron y mediante qué estrategias fueron solucionadas.

Estos investigadores, por un lado, atribuyen especial importancia a los procesos cognitivos que tienen lugar en lo que para los conductistas era una “caja negra” en la que se desconocía lo que sucedía, diferenciándose de estos últimos. Por otro, no consideran al sujeto que aprende como un receptor pasivo de información, sino que reconocen su participación activa e intencional en el proceso de aprendizaje junto con su interacción con el contexto histórico y social.

Los aportes de Bruner, en especial, el del aprendizaje por descubrimiento y el de andamiaje, son claves para nuestra concepción del aprendizaje. Avolio de Cols (1996) señala que Bruner propone un modelo de aprendizaje por descubrimiento orientado por el docente mediante el cual, éste posibilita el desarrollo del conocimiento a través de una guía y andamiaje cuidadoso que luego es retirado progresivamente hasta que el estudiante sea capaz de realizar las tareas de manera autónoma.

Las contribuciones de Ausubel, en especial la del aprendizaje significativo, también son de relevancia. El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información interactúa con los conocimientos existentes, es asimilada y adquiere significado, este proceso debe estar basado en un esfuerzo deliberado del alumno para lograrlo. El rol del docente es crucial para la presentación de materiales y conocimientos estructurados lógicamente y para proponer tareas que requieran intensa actividad cognitiva (Avolio de Cols, 1996).

Estas ideas son principios rectores tenidos en cuenta a la hora de diseñar las guías de lectura que acompañan los textos en inglés y que son resueltas durante las clases con el andamiaje permanente del docente. A lo largo del cuatrimestre, estas guías van incrementando tanto su nivel de dificultad,



así como también el nivel de autonomía que se espera de los estudiantes al resolverlas. Las consignas buscan fomentar el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento y constituir desafíos cognitivos.

Por otro lado, en el plano del trabajo áulico también se observan los postulados de Vygotsky (1985) quien concibe al sujeto como un ser social y al conocimiento como un producto social. Por lo tanto, en este enfoque, es vital considerar los impactos de los significados construidos culturalmente y socialmente organizados, siendo el trabajo del docente una mediación cultural.

En relación a los postulados sobre la zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre la zona de desarrollo real y la de desarrollo potencial, en nuestras clases se suele observar un nivel muy dispar de los conocimientos previos de inglés que presentan los estudiantes al inicio de la cursada. Se inscriben desde estudiantes casi no tienen conocimientos previos, otros con conocimiento de nivel intermedio obtenidos en la formación escolar o de manera autodidacta hasta estudiantes con conocimientos avanzados que incluso han rendido exámenes internacionales de proficiencia. A partir de este escenario, la heterogeneidad de saberes previos ha de ser diagnosticada y abordada al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje para poder activar los conocimientos previos existentes y acercarlos mediante la intervención del docente a la zona de desarrollo próximo. Asimismo, el trabajo en grupos permite agrupar estudiantes con distintos niveles de conocimientos previos a los fines de que se genere una interacción grupal que beneficie a aquellos estudiantes menos favorecidos.

Asimismo, en la obra de Vygotsky aparece la noción del discurso interno que regula el comportamiento mental y permite el control voluntario de los procesos cerebrales, pero a la vez implica rasgos sociales como la voz de los otros. Cuando el discurso interno de los adultos toma forma lingüística, sea externalizado o no, se convierte en el discurso privado.

En las clases de inglés se reconoce que tanto el discurso interno como el discurso privado de los estudiantes frente al texto escrito en inglés tiene un rol preponderante en la comprensión del mismo puesto que es ineludible, tanto en la etapa de formación de hipótesis (en la fase de prelectura) y su confrontación gradual en la fase de lectura analítica, en la relación dialógica entre texto y lector como en todo el proceso de comprensión del texto en general.

Por otro lado, se adhiere también al concepto de aprendizaje situado. Según Hernández y Díaz (2015) el aprendizaje situado es “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para atenderlo epistemológicamente y reafirmar nuevamente en la realidad de



los conocimientos aplicados”. Según Pérez Salazar (2017) esta estrategia une la educación con la realidad, la que ayudará a que los contenidos teóricos estén contextualizados y tengan un significado concreto y útil en la vida diaria del sujeto.

En el caso de las clases de idioma, la realidad es el punto de partida ya que éste es el texto auténtico, es decir, no creado con el propósito de la enseñanza del idioma, sino que constituye el tipo de lectura que se realiza en lengua materna en las demás asignaturas de la carrera y está relacionado con la disciplina. A partir de él, se trabajan los contenidos teóricos y las estrategias de lectura.

Siguiendo una línea de corrientes más actuales también abordadas en el seminario: “Perspectivas actuales de las teorías de aprendizaje”, es pertinente analizar el concepto de comunidades de práctica (Johns, 1997). Es sabido que los graduados universitarios integrarán comunidades académicas afines a las ciencias en las que se especialicen. Estas comunidades comparten “géneros, idioma, valores, conceptos, y formas de ser” (Johns, 1997). Para poder desenvolverse dentro de esas comunidades resulta indispensable compartir un discurso común; así, los miembros podrán interactuar de diversos modos, intercambiando opiniones, llevando a cabo discusiones, avanzando en sus exploraciones hacia determinados objetivos.

Según Wenger (2013), una comunidad es un sistema social complejo y estructurado que es dueño de prácticas y competencias que representan un conjunto de conocimientos que los estudiantes deben adquirir. En esa misma línea, Wenger define la comunidad de práctica como un grupo que se autogobierna y cuyos miembros comparten intereses comunes, retos, pasiones y aprenden mediante una negociación del conocimiento entre sus miembros.

El idioma inglés ha sido considerado por varias décadas como la lengua de la ciencia y la tecnología, con abundantes publicaciones a nivel mundial que, en la actualidad, son rápidamente difundidas a través de la red. Por lo tanto, es deseable que la formación profesional del graduado le permita acceder a la lectura de textos especializados en inglés.

Asimismo, es necesario mencionar el concepto de competencia. En este sentido, Gómez de Giraudó (s/f) afirma que los desafíos presentados por los cambios sociales y la necesidad de actualización de conocimientos requiere “permanente adaptación activa” por parte de los profesionales competentes. Se entiende desde las clases de inglés, mediante la enseñanza de estrategias de lectura estamos contribuyendo a la formación de profesionales con dicha competencia.



4.2 Evaluación de la comprensión lectora

En secciones anteriores, se ha expuesto cómo se concibe el proceso de lectura, pero es preciso también explicitar cómo se evalúa la comprensión de un texto. Teniendo en cuenta la hipótesis postulada por Scardamalia y Bereiter (1985), que establece que un sujeto sólo se apropia del conocimiento si puede reelaborarlo, es necesario mencionar cómo se relaciona la lectura con la escritura. Peronard (1997) señala que la integración de los significados del texto a la red de conocimientos previos del lector le permite verbalizar lo interpretado, de modo que una forma que tiene el lector de darse cuenta de que ha entendido consiste en utilizar la información adquirida a través de la lectura en tareas que requieran verbalización por ejemplo, parafrasear, resumir, formular y contestar preguntas. En resumen, es posible que proceso de escritura pueda ayudar a los lectores a clarificar las conexiones que realizan durante la lectura mediante la reelaboración que estos construyen a partir de la integración de la información textual con su red de conocimientos previos.

En la misma línea, Rosenblatt (2004) sostiene que los procesos de lectura y escritura están estrechamente vinculados y que el proceso de redacción por parte del lector profundiza la comprensión de un texto. Cuando un lector escribe sobre lo leído en el texto fuente, se produce un nuevo texto y, en consecuencia, este se convierte en escritor siendo su punto de partida el significado que le atribuyó al texto.

En este punto, resulta de relevancia especificar que se entiende por reelaboración o reformulación del texto original. Fuchs (1994) define a la reformulación como el proceso de recuperar el contenido de un texto y plasmarlo en un segundo texto. La selección de contenidos necesarios para efectuar la reformulación puede consistir en la expansión o reducción del contenido del enunciado reformulado. En este sentido, Silvestri (1998) afirma que una adecuada reformulación involucra formular de diversas maneras el contenido original sin distorsionar sus conceptos, usando variados recursos de orden gramatical y un léxico formal.

Asimismo, Arnoux et al. (2006) sostiene que “las operaciones de reformulación (...) son indicio de una comprensión flexible, no anclada en la literalidad del texto, y de competencias de escritura reveladoras de un alto dominio del instrumento verbal” (Arnoux et al., 2006). Por lo tanto, como señala Silvestri (1998), una producción escrita deficiente puede demostrar problemas de comprensión.

En este marco, una tarea de reformulación escrita que permite evaluar la comprensión lectora es la síntesis conceptual, que implica la reelaboración de un texto mediante la reducción y parafraseo de



su contenido. Se trata de una escritura que mantiene el sentido del texto fuente, pero a la vez puede presentar algunas diferencias con respecto al texto original ya que el lector decidirá según sus propósitos de lectura qué contenidos del texto seleccionar y cómo estarán jerarquizados en la posterior síntesis.

4.3 La propuesta metodológica de evaluación.

En lo que respecta al seminario “Evaluación de los aprendizajes”, es menester mencionar que la propuesta didáctica de la asignatura inglés II incluye una evaluación tanto sumativa como procesual. Según Díaz F. y Barriga, A. (2002), la evaluación sumativa es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo. Su fin principal consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. En el ámbito universitario, se asocia también a la calificación y acreditación de la asignatura. En tanto, la evaluación formativa se realiza constantemente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y su fin es regular el proceso para adaptar o ajustar las cuestiones didácticas en servicio del aprendizaje de los alumnos, es decir, que no importa tanto el resultado sino el proceso y progreso de la construcción de aprendizajes.

A su vez, se promueve también que la docente no sea el único agente evaluador y que los estudiantes participen activamente mediante la autoevaluación y la coevaluación. En este sentido, para que los estudiantes lleven a cabo una autoevaluación es necesario el trabajo en el desarrollo de estrategias metacognitivas.

En líneas generales, según Vélez de Olmos (1996) la metacognición sienta sus bases en aprender sobre el aprendizaje, y aún más, en pensar sobre el pensamiento mismo, en el autoconocimiento acerca de uno mismo, en tomar conciencia del proceso de pensamiento seguido al decidir, resolver problemas, leer, escribir o realizar alguna tarea.

En cuanto a la coevaluación, una de las herramientas que se utilizan es el portafolio. Tobón (2010) lo define como una “historia documental estructurada de un conjunto de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

Según Fernández March (2004) este instrumento de enseñanza- aprendizaje permite que los estudiantes participen activamente y se impliquen en su propio proceso de aprendizaje, constituye un acto teórico de documentación y reflexión, un intento de captar un aspecto amplio de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, que después se transforma en una modalidad narrativa para ser analizada



y representada. A su vez, sirve de elemento estructurador de reflexión y mejora, seguimiento y autorregulación del proceso de aprendizaje. Tobón (2010) lo considera uno de los instrumentos que pueden ser usado para evaluar competencias y destaca su valor dentro del aprendizaje colaborativo, el desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico por parte del estudiante y de la evaluación formativa.

Se considera valioso el uso de esta herramienta ya que, al establecerse un diálogo continuado con el profesor mediante las entregas parciales de cada actividad para su corrección, el portafolio se convierte en un instrumento fundamental para asegurar que los estudiantes reciban devoluciones durante el proceso de enseñanza y desarrollen habilidades para autorregular sus propios aprendizajes. En este sentido, según Perrenoud (2008) en Anijovich (2010): “Apostar a la regulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos.” Y, asimismo, puede ayudar a los estudiantes a construir una autonomía que les permitirá disponer de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros.

Anijovich señala que para que los estudiantes construyan su camino hacia la autonomía, es fundamental que conozcan sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Sin embargo, sería difícil avanzar en esta línea si los estudiantes no conocen criterios o niveles de desempeños esperables, si no se desarrolla una capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos. Es por este motivo, que se proponen guías de reflexión para cada actividad ya que los estudiantes no suelen tener internalizadas habilidades de reflexión metacognitivas y consideramos que estas preguntas los orientarán para empezar a desarrollarlas.

También se trabaja con rúbricas para la evaluación del portafolio que son socializadas con los estudiantes antes de comenzar a trabajar en el mismo. Según Gatica Lara y Uribarren Barrueta (2012), las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados mediante tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes. Presentan varias ventajas como, por ejemplo, que los estudiantes logren identificar con claridad la relevancia de los contenidos y objetivos establecidos y qué se espera de ellos y permite que estos reciban una retroalimentación cualitativa y cuantitativa. Para el docente, facilitan la valoración en áreas complejas y subjetivas, pueden incluir procesos de evaluación y autoevaluación y ayudan a reconocer las potencialidades de todos los sujetos.



4.4 El rol del currículum

Se considera al seminario “Teoría y diseño del currículum universitario”, de relevancia para este segundo nivel de integración ya que, en el centro de la corriente de la práctica crítica de la educación, existe una preocupación por las cuestiones del currículum. Esto se debe a que se lo cree situado en el centro de la relación educativa, personificando los nexos entre saber, poder e identidad. A su vez, determina qué o cuáles son conocimientos y acontecimientos válidos. (Da Silva, 1998).

Es pertinente revisar las diferencias entre plan de estudios, currículum, y programa según Palladino (1998) quien señala que estos conceptos suelen ser confundidos. Este autor denomina plan de estudios a la enumeración de asignaturas con sus objetivos y/o desarrollo sintético del contenido que comprende una carrera sin entrar en consideraciones de tipo filosóficas o metodológicas sobre lo que se piensa hacer en cada una de ellas. Un programa, en tanto, es el conjunto de objetivos, contenidos, actividades, metodologías y sistemas de evaluación de una materia o asignatura.

En cambio, el curriculum, designa de forma general el proyecto que organiza las actividades educacionales, determina sus intenciones y brinda guías de acción para los docentes. En él también se traducen principios filosóficos, pedagógicos y psicológicos que muestran la orientación general del sistema educativo de un país.

Sería pertinente entonces revisar el diseño curricular de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte y el programa de inglés II en el marco de la misma. Sin embargo, en este momento, no es posible acceder al diseño curricular completo de dicha carrera desde la página de la Universidad, solo está disponible una versión resumida del plan de estudios que se presenta en la figura 2. En cuanto a la información sobre la carrera, se incluyen los apartados que aparecen en la figura 1.



LICENCIATURA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE



Título de Grado: Licenciado en Actividad Física y Deporte, con orientación en Gestión de Organizaciones Deportiva

Duración: 4 (cuatro) años

Acerca de la carrera: La Licenciatura está orientada a favorecer la formación de profesionales con capacidades específicas, deportivas y organizativas, para desempeñarse dentro de las organizaciones deportivas en situaciones y ámbitos diversos, en el sector público y privado, siendo capaces de conducir equipos de trabajo con liderazgo democrático, basado en el análisis crítico y la toma estratégica de decisiones.

Objetivos de la carrera: La Licenciatura en Actividad Física y Deporte con Orientación en Gestión de Organizaciones Deportivas ofrece a los profesionales egresados de esta carrera las competencias específicas para el dictado de actividades físicas y deportivas, la gestión y conducción eficiente de las organizaciones deportivas, teniendo una visión integral del sujeto, observando la importancia de la actividad física y el deporte para el desarrollo tanto personal como social.

Figura 1



COD	ASIGNATURAS	RÉGIMEN	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES	MODALIDAD CURSADA
PRIMER CUATRIMESTRE					
1	Anatomía Funcional y Biomecánica de la Motricidad Humana	Cuatrimestral	6	96	Presencial
2	Desarrollo Motor	Cuatrimestral	4	64	Presencial
3	Historia de la Actividad Física y del Deporte	Cuatrimestral	4	64	Presencial
4	Fundamentos y Enseñanza de los	Cuatrimestral	6	96	Presencial
5	Trabajo Social Comunitario	Cuatrimestral	2	32	Presencial
SEGUNDO CUATRIMESTRE					
6	Fisiología de la Motricidad Humana	Cuatrimestral	6	96	Presencial
7	Principios del Entrenamiento	Cuatrimestral	4	64	Presencial
8	Psicología de la Actividad Física y el Deporte	Cuatrimestral	6	96	Presencial
9	Práctica Deportiva I*	Cuatrimestral	6	96	Presencial
TERCER CUATRIMESTRE					
10	Rendimiento Deportivo		4	64	Presencial
11	Antropología y Sociología de la Actividad Física y el Deporte	Cuatrimestral	6	96	Presencial
12	Actividad Física, Salud y Calidad de Vida	Cuatrimestral	4	64	Presencial
13	Práctica Deportiva II*	Cuatrimestral	6	96	Presencial
	Trabajo Social Comunitario	Cuatrimestral	2	32	Presencial
CUARTO CUATRIMESTRE					
14	Evaluación de la Condición Física	Cuatrimestral	4	64	Presencial
15	Alimentación y Nutrición para el Deporte	Cuatrimestral	4	64	Presencial
16	Epistemología de la Motricidad Humana	Cuatrimestral	6	96	Presencial
17	Introducción a la Gestión de Organizaciones Deportivas	Cuatrimestral	6	96	Presencial
QUINTO CUATRIMESTRE					
18	Introducción a la	Cuatrimestral	4	64	Presencial
19	Ética Profesional	Cuatrimestral	2	32	Presencial
20	Legislación Relativa a la Actividad Física y el Deporte	Cuatrimestral	4	64	Presencial



21	Manejo de Emergencias y RCP	Cuatrimetra	2	32	Presencial
	Trabajo Social Comunitario	Cuatrimetra	2	32	Presencial
22	Nivel de Informática	Cuatrimetra	2	32	Presencial
23	Nivel de Idioma Inglés I	Cuatrimetra	2	32	Presencial
SEXTO CUATRIMESTRE					
24	Psicosociología de las Organizaciones y Gestión de RR.HH	Cuatrimetra	6	96	Presencial
25	Planificación Estratégica	Cuatrimetra	4	64	Presencial
26	Economía Aplicada	Cuatrimetra	4	64	Presencial
36	Dinámica de grupos y Procesos Motivacionales	Cuatrimetra	4	64	Presencial
27	Nivel de Idioma Inglés II	Cuatrimetra	2	32	Presencial
SÉPTIMO CUATRIMESTRE					
28	Gestión de las Instalaciones y el Equipamiento Deportivo	Cuatrimetra	4	64	Presencial
29	Métodos y Técnicas de Investigación	Cuatrimetra	6	96	Presencial
30	Marketing Deportivo	Cuatrimetra	4	64	Presencial
31	Organización de Eventos Deportivos	Cuatrimetra	4	64	Presencial
35	Trabajo de Campo	Anual	6	192	Anual
OCTAVO CUATRIMESTRE					
32	Informática Aplicada a la Gestión	Cuatrimetra	4	64	Presencial
33	Gestión de la Seguridad en Eventos Deportivos	Cuatrimetra	4	64	Presencial
34	Taller de Elaboración del Trabajo Final de Grado(Tesina)	Cuatrimetra	6	32	Presencial

1 * Un deporte a elección entre Básquetbol, Fútbol o Handball.

2 * El mismo deporte elegido en la I.

Carga horaria de la carrera:

DOS MIL SEISCIENTAS VEINTICUATRO (2624) HORAS RELOJ.

Figura 2

En relación a la ubicación de la asignatura Nivel de Idioma Inglés II dentro del plan de estudios de la carrera, observamos que se encuentra en el ante-último año de la misma, aunque en la práctica los estudiantes suelen cursarla en estadios más tempranos de la carrera.



A continuación, se detallan las principales secciones del programa de la asignatura inglés II.

Nivel de idioma inglés II

Introducción

La sociedad del conocimiento se caracteriza por la construcción constante de nuevos saberes, se hace entonces imprescindible contemplar la propuesta de incorporar la lecto-comprensión en una lengua extranjera, que le brinde a los egresados la posibilidad de acceso a una diversidad de fuentes en otro idioma. Los alumnos estarán entonces en condición de alcanzar un grado de independencia para la selección de material de lectura que satisfaga las necesidades de su propia formación.

Leer es un proceso a través del cual obtenemos información que ha sido representada en un determinado código. Poder leer y comprender en una lengua extranjera es un desafío especial. Es aquí donde conviene aclarar un punto de distinción clave entre aprender a leer o leer para aprender. Aunque continúan aprendiendo a leer durante el resto de sus vidas los lectores maduros consideran que la función principal de la lectura es la de leer para aprender. Por lo tanto, el objetivo de este curso será equiparar a los estudiantes con estrategias específicas que los provea de elementos para leer y comprender una lengua extranjera durante y después de finalizado el curso.

El modelo de lectura a seguir se denomina ERICA (*Effective Reading In The Content Areas*): Lectura efectiva en áreas de contenido específico. ¿Por qué este modelo? ¿Que asumimos acerca del proceso de lectura? En primer lugar, los lectores traen una gran cantidad de conocimiento previo que contribuye a los aspectos predictivos e interpretativos del proceso de lectura. Esto tiene una importancia absoluta en nuestros cursos ya que leerán sobre conceptos con los que o bien ya están familiarizados o están en proceso de apropiación. En segundo lugar, leer es un proceso activo que requiere un alto nivel de procesamiento cognitivo tal como examinar seleccionar y organizar información para obtener significado de un texto.

Considerando que es un proceso cognitivo y como tal implica una serie de etapas ordenadas y una serie de operaciones que conducen a lograr un objetivo el enfoque teórico pedagógico que utilizaremos se llama CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) Enfoque Cognitivo para el



Este marco teórico de referencia incluye tres componentes en el diseño curricular. Tópicos de las áreas de contenido más amplios, desarrollo de habilidades en el lenguaje académico y por último instrucción directa en estrategias de aprendizaje tanto como para contenido como para lengua.

Los cursos de lecto-comprensión en la universidad tienen por finalidad procurar que el alumno se convierta progresivamente en un lector autónomo con condiciones para analizar y comprender de un modo crítico textos auténticos de diversos géneros y de variadas áreas del conocimiento tanto para lo general como para lo particular en su área de formación específica. Es interesante destacar que la intención de este proyecto es desarrollar la posibilidad de hacer generar una síntesis de cada texto trabajado con el propósito de confirmar y fijar pautas lingüísticas y académicas de formación general

•Objetivos generales:

Apuntalar desde afuera el proceso lector de los estudiantes para andamiar su práctica lectora y brindarles un modelo sobre como leer por medio de estrategias de lectura. Procurar desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de selección. Generar la capacidad de autonomía no solo en la lectura de textos en una lengua extranjera sino también en la de la lengua madre.

Objetivos específicos:

Enseñar inglés para la comprensión de textos específicos del área de contenido de las diferentes disciplinas. Introducir a los alumnos a la lectura de investigación académica. El estudio de los textos se llevara a cabo en una forma global utilizando como marco referencial los conocimientos que los estudiantes tienen de su especialidad. La progresión gramatical se establecerá en función de los artículos que se trabajen por medio de procedimientos deductivos e inductivos, guiados de manera proporcional a la autonomía para la lectura y comprensión del texto.

Las competencias mínimas a lograr se reducen en este segundo nivel en las siguientes habilidades.

- Comprender significados en detalle.
- Seleccionar y jerarquizar conceptos
- Identificar organización de párrafos



- Identificar tópicos y oraciones tópicas
- Seleccionar estrategias anticipatorias.
- Seleccionar párrafos de lectura.
- Distinguir ideas principales y secundarias.
- Identificar la superestructura y macroestructura del texto.
- Conceptualizar párrafos.
- Realizar inferencias.
- Elaborar conclusiones.
- Jerarquizar la información en esquemas.
- Reflexiones acerca del proceso de lectura.
- Elaborar síntesis conceptual del texto
- Elaborar cuadros a partir del texto y textos a partir de cuadros.
- Programa Sintético

Lectura comprensiva de textos académicos en inglés de las distintas disciplinas correspondientes a las carreras que ofrece la universidad. Jerga específica de las diferentes áreas del conocimiento. Patrones lingüísticos y retóricos. Lectura de artículos de investigación en revistas especializadas.

Programa Analítico

Unidad 1

- ✓ El texto expositivo- explicativo, sus manifestaciones lingüísticas y discursivas.
- ✓ Marcadores de tiempo y lugar.
- ✓ Referencia anafórica.
- ✓ Afijos, prefijos y sufijos (que aparezcan en los textos a trabajar)
- ✓ Participio pasado funcionando como adjetivo.
- ✓ Gerundio en función de sustantivo y adjetivo.
- ✓ El sintagma nominal



Unidad 2

- ✓ Texto narrativo.
- ✓ Tiempo pasado, voz pasiva.
- ✓ Secuencialidad.
- ✓ Temporalidad
- ✓ Enumeradores como organizadores textuales.
- ✓ El sintagma nominal

Unidad 3

- ✓ Texto argumentativo.
- ✓ Intertextualidad
- ✓ Términos cuantificadores.
- ✓ Términos negativos y pseudonegativos.
- ✓ Marcadores lógicos discursivos.
- ✓ Elipsis.

Unidad 4

- ✓ El artículo de investigación y sus manifestaciones en las diferentes disciplinas
- ✓ El *abstract* como manifestación del lenguaje compacto.
- ✓ Reconocimiento del espacio a investigar.
- ✓ Reconocimiento de las limitaciones del autor.
- ✓ Mitigadores o atenuadores de la verdad, sus manifestaciones lingüísticas en la parte de resultados y discusión de los artículos de investigación.



Modalidad de cursada

Cuatrimestral y presencial. 2 horas semanales. Aula taller.

El trabajo de aula se desarrollará con características de aula taller. El taller es un ámbito de reflexión y de acción donde se pretende accionar teórica y práctica. El aprendizaje dependerá de la actividad de los alumnos movilizados en la realización de actividad concreta. Se privilegiará la práctica prestando atención al hacer sin descuidar por ello la teoría.

El aprendizaje será en grupos organizados pedagógicamente que aseguren el análisis y la producción lectora a través de tareas pautadas pero flexibles. La intencionalidad de procesar un texto con mayor rapidez y fluidez a través del trabajo grupal asegurando al mismo tiempo la independencia lectora de cada estudiante, requiere que cada participante de un grupo procese y realice el esfuerzo de extraer sentido del texto. El hecho de estar reunido con pares intenta asegurar una participación colaborativa y por lo tanto más equitativa.

Considerando que no podría aceptarse limitación metodológica alguna, todos los caminos de acceso a la verdad han de estar permitidos tanto los métodos de exposición o transmisión estarán sometidos a prueba constante y a cambios que se consideren oportunos durante la marcha si se descubrieran posibilidades más fecundas. El espíritu crítico ha de reinar sobre la metodología.

Modalidad de las evaluaciones

Los alumnos serán evaluados de manera constante durante el proceso de trabajo de aula mediante el instrumento del portafolio. Además, realizarán examen parcial presencial con posibilidad de un recuperatorio.

Bibliografía

- Cuadernillo con selección de textos, guías de lectura y trabajos prácticos elaborados por el equipo docente del gabinete de inglés.
- Cuadernillo de material teórico.
- Diccionarios inglés-español, inglés-inglés

Este programa fue confeccionado por la coordinadora de idiomas según los requerimientos de la Secretaría Académica de la Universidad. Se puede observar que, a grandes rasgos, se ajusta a la definición de Palladino (1998), aunque podría ampliarse el apartado destinado a la modalidad de evaluación y podrían agregarse las actividades a realizar.

Sin embargo, la noción más compleja y digna de análisis es la de currículum. Gimeno Sacristán (2007) recopila diferentes definiciones de currículum en el primer capítulo de su libro: “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Finalmente, propone seleccionar la que define al currículum como práctica y construcción social multidimensional que supone la concreción de los fines sociales y culturales que se le asignan a la educación, atravesado por un mundo de interacciones culturales y sociales y condicionamientos en lugar de pensar en un objeto estático emanado de un modelo de concebir la educación.

Una teoría del currículum que contribuya al proceso de su autocrítica y autorrenovación debe atender las dimensiones que incluyen la actividad político-administrativa, la estructura del sistema educativo y la formación del profesorado, la organización escolar, así como una selección cultural que exprese qué tipo de cultura y conocimientos se desean y cómo se producen y organizan bajo concepciones curriculares que consideren opciones políticas, concepciones psicológicas, epistemológicas, valores sociales, filosofías y modelos educativos (Gimeno Sacristán, 2007).

Da Silva (1998) propone una perspectiva en la que el currículum se comprenda como: 1) una práctica de significación, 2) una práctica productiva, 3) una relación social, 4) una relación de poder y 5) una práctica que produce identidades sociales. El currículum como espacio de producción y creación de significados sufre un proceso complejo e indeterminado de transformación producto de relaciones sociales. Desde sus inicios como “macrotexto” de política curricular hasta su transformación en “microtexto” en el aula pasando por sus puntos intermedios, en el currículum van quedando rastros de las negociaciones, luchas entre los saberes oficiales y dominantes y los saberes subordinados y relegados por todas las relaciones de poder que lo atraviesan y modifican (Da Silva, 1998)

Furlán en de Alba (1993), ubicándose en el plano pedagógico, decide definir el currículum como la formulación de un propósito educativo y el esfuerzo para llevarlo a cabo, la relación entre proyecto de enseñanza y acción docente donde el ideal sería hacer converger la acción de cada docente en la dirección que marca el proyecto.



Siguiendo la visión de de Alba (1997) sobre el enfoque paradigmático del currículum del siglo XXI, una asignatura no puede estar aislada de un currículum universitario constituido en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar (...) de manera osada, crítica, creativa y comprometida.

En la misma línea, Resnick y Klopfer (1996) señalan que interesa que los alumnos elaboren, cuestionen, utilicen, resuelvan y que trabajen con la lectura y escritura en todos los campos disciplinarios, asegurando el proceso de construcción teórica. Este autor sostiene que el docente debe enseñar conocimientos generativos, trabajar habilidades del pensamiento y utilizar pruebas de ensayo, de escritura y de desempeño.

Se considera que el trabajo áulico sobre la lectura de textos académicos en inglés es una instancia que provoca la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los estudiantes, en la cual también se ponen en práctica habilidades de escritura.

Para finalizar, resulta pertinente recuperar las palabras de Da Silva (1998): “Nuestra tarea como educadores y educadoras críticos consiste en abrir el campo de lo social y lo político a la productividad y polisemia, a la ambigüedad y la indeterminación, la multiplicidad y la diseminación del proceso de significado y de producción de sentido” (Da Silva, 1998)



5 TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN

En lo que respecta al tercer nivel de integración, en el cual se recurrirá a contenidos de los seminarios: “La Universidad como Organización”, “La Universidad en el contexto político, social y económico” y “Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria”, se abordará la dimensión institucional de la Universidad Nacional de Avellaneda. Asimismo, se analizará el porqué de la inclusión de la materia inglés en los planes de estudios universitarios y qué se espera de los futuros egresados de la en el marco del ideario institucional y en el contexto más general de la Educación Superior en nuestro país, en la región y a nivel mundial.

Sin embargo, para centrarse en el contexto actual de la Universidad, se deben contemplar las diversas reformas surgidas a lo largo del siglo XX hasta la actualidad, que fueron marcando el rumbo que define hoy a nuestra Educación Superior.

Allá por la primera reforma de 1918, se afianza un modelo universitario público, laico, cogobernado y autonomista, emergiendo universidades con un gobierno bipartito constituido por docentes y estudiantes. La segunda reforma, que emerge a mediados de los '70, intentó dar respuesta a las demandas surgidas de nuevos escenarios políticos como consecuencia de la profunda crisis económica a nivel mundial. En este punto, crece tanto la Educación Superior no universitaria, como la Educación Superior privada y se instala un complejo modelo binario: público-privado, alta calidad-baja calidad, universitario-no universitario, adoptando las universidades un gobierno tripartito que incorpora al claustro de graduados. La tercera reforma surge en la década de los '90, incorporando un gobierno de Universidad cuatripartito que suma a los trabajadores nodocentes. (Díaz de Guijarro y Linares, 2018). Esta década marcó un punto bisagra en la Educación Superior, con una notable expansión de la matrícula de estudiantes. Asimismo, producto de la idea de que la Educación Superior es un “bien público internacional”, se produce una mercantilización de la educación donde la necesidad de renovar permanentemente los saberes y la calidad, se comienza a medir en función del interés de las empresas privadas (Noriega, 2020) (Noriega y Montiel, 2014). En este contexto, se hacen evidentes algunas problemáticas como la deserción, el abandono, la repitencia y el rezago en los procesos de egreso. No es posible dejar de mencionar en este punto, que el 20 de julio de 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior vigente N° 24.521 (LES), que introduce algunos cambios en la conformación y distribución de funciones de los órganos de conducción y nuevos modos de regulación (Nosiglia y Mulle, 2015). Algunos autores como Claudio Rama (2018) mencionan una cuarta reforma, para referirse a la creación de las universidades de las últimas décadas. En estas nuevas instituciones, nuevos actores toman un papel preponderante; como, por ejemplo, el Consejo



Social como parte del gobierno de la Universidad, que a partir de aquí será pentapartito, ya que se incorporan las organizaciones sociales con voz y voto en los órganos colegiados de la institución.

5.1 La dimensión institucional en la Universidad Nacional de Avellaneda

Es en el marco del momento histórico que algunos teóricos llaman la cuarta reforma universitaria, que surge la Universidad Nacional de Avellaneda, creada en el año 2010 luego de la sanción de la Ley 26.543 con fecha del 11 de noviembre de 2009. Esta institución pertenece al grupo de las denominadas “Universidades del Bicentenario” fundadas entre 2003 y 2014, enmarcadas en una decisión política del Estado de acercar las universidades a los estudiantes.

El Proyecto Institucional Universitario (PIU) brinda información sobre el perfil que se pretende que tengan los egresados de esta institución. Según el mismo, en el debate parlamentario, fueron considerados como propósitos centrales: la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional, la generación y adecuación de conocimientos, la participación activa liderando procesos de cambio en pos del progreso y la mejora de la calidad de vida de la comunidad en la que se inserta. Asimismo, se señaló que deberían orientar su misión: los principios democráticos, la reflexión crítica, el ejercicio libre de la cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con la comunidad.

Con respecto al análisis institucional, se buscará establecer conexiones entre el origen y características de la universidad en el medioevo, el “ mito moderno de la universidad” (Bonvecchio 2002) e influencias de visiones teóricas más contemporáneas, a fin de fundamentar la postura de que la Universidad Nacional de Avellaneda, a pesar de ser una universidad nacida en el siglo XXI, hereda características de las universidades del medioevo pero intenta constituir una alternativa superadora a las críticas que sufre la universidad como reproductora de los ideales burgueses (Bonvecchio 2002) de cara a los desafíos de las universidades latinoamericanas en este milenio (Naidorf, 2016).

5.1.1 El mito moderno de la universidad

En los comienzos del siglo XIX, la universidad asumió ciertos roles relacionados con modalidades funcionales a la reproducción y consolidación de la burguesía de la época, preparando a sus jóvenes para desempeñar roles de dirigencia (Bonvecchio, 2002). El saber adquiría un valor instrumental funcional también a las necesidades de una sociedad industrializada en términos de fuerza de trabajo.



Esto se contrapone con los fines de la universidad del medioevo que eran principalmente formar clérigos y maestros (Durkheim,1982).

Si bien Bonvecchio (2002) realiza una crítica a la universidad moderna, es posible observar algunos cambios positivos en el ideario de dichas instituciones especialmente en el modelo alemán impulsado por Alexander von Humboldt y se puede afirmar que UNDAV sustenta su proyecto institucional en ellos.

Humboldt en Bonvecchio (2002) consideraba que la universidad es el órgano que debe estimular la investigación de la ciencia dado que sólo en su ámbito es posible alcanzar los mejores resultados científicos ya que, los estímulos necesarios y las tensiones indispensables para tal fin, surgen de la comunidad de estudiantes y de profesores unidos por un propósito común. Sostiene que la ciencia nunca debe considerarse como un problema resuelto y que se debe permanecer investigando constantemente. Podría considerarse que UNDAV sigue esta línea de pensamiento ya que, entre sus propósitos enunciados en el PIU, se encuentra el de “generar conocimientos, aplicarlos, difundirlos y transferirlos a la sociedad” desarrollando líneas de investigación de excelencia, socialmente útiles y al servicio de la innovación, la producción y el trabajo. El énfasis en desarrollar líneas de investigación socialmente útiles que propone la UNDAV, puede considerarse una respuesta al planteo de Heine en Bonvecchio (2002) sobre la relevancia de los temas que se investigan.

Humboldt también enfatiza el rol del Estado como supremo organizador de la universidad, en tanto en su opinión: idea, institución y Estado constituyen un todo, aunque le preocupa que una excesiva intervención del Estado impida la libertad de ciencia. En el caso de UNDAV, la creación de la misma fue producto de una decisión política del Estado de acercar la universidad a sectores que no podrían de otra manera acceder a estudios universitarios. Se observa, asimismo, en otro de los propósitos centrales de UNDAV: “la formación de graduados de alta calidad ética, política y profesional”, como otra influencia del pensamiento humboldtiano, el cual considera que la universidad representa el vértice más alto de la formación humanista.

La Universidad Nacional de Avellaneda también basa su proyecto institucional en las propuestas de otros pensadores como Nietzsche y Ortega y Gasset. Nietzsche en Bonvecchio (2002) critica el método de enseñanza “acromático” en el cual el docente habla y los estudiantes escuchan y escriben, así como podrían también no escuchar o escribir lo que ellos desean. En UNDAV, se promueve la relación dialógica de los profesores con los estudiantes, establecida como metodología de enseñanza mediante la cual deben plantearse las preguntas y formularse los problemas que las disciplinas científicas deberían resolver. Se sostiene que las comunidades de investigadores, las masas críticas



que deben transformar la práctica pedagógica cotidiana de la universidad y persistir en su responsabilidad con el desarrollo de la nación y de las propias disciplinas científicas, se construyen en torno a preguntas y problemas.

Este propósito coincide con el planteo de Ortega y Gasset en Bonvecchio (2002) quien considera que la universidad debe transmitir el tipo de cultura necesario para el desarrollo de un hombre que se muestre capaz de transformar el orden social. Ortega y Gasset también afirma que no recibían educación superior todos los que debieran recibirla, puesto que la universidad constituía un privilegio al cual solo accedían los hijos de las clases acomodadas. Él sostiene que hacer accesible la universidad a las clases trabajadoras es responsabilidad del estado. Es el caso de UNDAV, cuya creación surgió de un Estado con decisión política de acercar la universidad a los estudiantes, especialmente a los habitantes del conurbano que en su mayoría son primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. Según el ideario institucional, la Universidad Nacional de Avellaneda se propone reconocer y garantizar el derecho a aprender a todos aquellos que manifiesten su voluntad de hacerlo a través del estudio y esfuerzo personal.

5.1.2 Planteamientos teóricos contemporáneos.

La universidad Nacional de Avellaneda, en su PIU, también ofrece respuestas a los planteamientos realizados por teóricos contemporáneos como Jacques Derrida, Oscar Varsavsky y Alberto Guerreiro Ramos.

Derrida (2002) menciona como requisitos para una “universidad sin condición” que a la misma se le reconozca además de “lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento” y “el derecho a decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad” (Derrida 2002). Como se ha mencionado antes, el PIU de UNDAV, reivindica el “ejercicio libre de la cátedra y la libertad en la enseñanza y en la investigación”.

Por otro lado, también responde al llamado de Varsavsky (1969) a realizar “ciencia politizada”, es decir, a usar la ciencia en pos del cambio del sistema social y al llamado de la “Ley del compromiso del investigador” enunciada por Guerreiro Ramos en Naidorf (2017), mediante la cual el científico debe comprometerse con su entorno, lo cual influye en la selección de temas a investigar y sus prioridades. La Universidad Nacional de Avellaneda aspira a la inserción de sus estudiantes y graduados en el medio local comprometiéndose a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la región como mecanismo para la promoción del desarrollo sustentable, retroalimentándose de la



producción cultural del entorno local, regional y nacional. Asimismo, fomenta la participación activa liderando procesos de cambio para lograr el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad en la que se inserta con el fin ulterior de contribuir en la construcción de un país políticamente libre, económicamente independiente y socialmente justo.

Durante el proceso de creación de las nuevas universidades y también durante sus primeros años de vida, se presenta la necesidad de acreditar una legitimidad, solidez y calidad en sus propuestas educativas. Es por esto que, en su estructura básica, deben apegarse a las formas institucionales surgidas a partir de las universidades del Medioevo. Al decir de Durkheim (1982), “estas corporaciones medievales, una vez constituidas, manifestaron muy pronto una marcada tendencia al tradicionalismo y el inmovilismo” y una vez que lograron establecerse, no tuvieron razones para cambiar. Esto explica que la estructura general de las universidades, el sistema de organización dividido en facultades, planes de estudio, exámenes y grados otorgados no presente demasiados cambios respecto al medieval y el lugar donde se evidencian los cambios sean las aulas (Durkheim 1982). Las aulas constituyen el verdadero espacio de interacción entre docentes y estudiantes y expresión de los cambios en las dinámicas sociales, estrategias de enseñanza y concepciones sobre el conocimiento.

Sin embargo, las universidades llamadas “del bicentenario”, creadas entre el año 2003 y 2014 tienen el desafío de romper con las tradiciones y presentar políticas inclusivas, propuestas de carreras innovadoras que atiendan a las necesidades de la región donde se insertan y que posibiliten asimismo la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación y la transmisión de los mismos a toda la comunidad conjugando la función de docencia con la de extensión universitaria.

Mediante el análisis del proyecto institucional universitario de UNDAV realizado, se demuestra que la misma se erige como una propuesta superadora a las críticas que realizaron a la universidad moderna autores como Bonvecchio y Nietzsche entre otros. Pero, así como intenta desprenderse de modelos criticados, se aferra al modelo humanista y de generación permanente de nuevos conocimientos que impulsó Humboldt, teniendo en cuenta también las premisas de teóricos contemporáneos como Derrida, Varsavsky y Guerreiro Ramos.

Es en el marco de este ideario institucional, que se sostiene que la Universidad Nacional de Avellaneda se convierte en un espacio donde tiene sentido pensar en una “utopía viable” al decir de Freire (citado en Naidorf, 2016) abordando e intentando dar respuestas a algunos de los desafíos de la Universidad latinoamericana enunciados por Naidorf (2016) como: “asumir una perspectiva



decolonial en la universidad, democratizar el conocimiento, intervenir con la capacidad performativa de la palabra y limitar la orientación mercantil de la universidad”.

5.2 ¿Por qué se incluye la asignatura inglés en los planes de estudios universitarios?

La presencia de la asignatura inglés en los planes de estudios de diversas carreras universitarias no responde a un modelo curricular importado que legitima una dependencia cultural, sino que está determinada por el rol esencial que cumple la lectura de bibliografía publicada en lengua extranjera en el acceso de los futuros profesionales e investigadores a los últimos desarrollos tecnológicos y científicos

Alicia de Alba (1995) destaca la necesidad de “una formación crítico-social que le permita al egresado la comprensión del papel que juega su profesión en el contexto social amplio y, por lo tanto, el que juega él como profesional, sujeto parte constitutiva del tejido social”.

En tanto, Giroux (1990) plantea la necesidad de considerar una nueva definición de alfabetización académica. En lugar de pensarla como el dominio de ciertas habilidades técnicas, propone incluir la habilidad de leer críticamente y con fuerza conceptual de modo de que los lectores sean capaces de poner en discusión los mitos y creencias que estructuran sus percepciones y experiencias. Cita a Paulo Freire instando a que la alfabetización esté en conexión con la teoría del conocimiento y en consonancia con una perspectiva política liberadora que se proponga iluminar la fuerza de las relaciones sociales en el acto de conocer.

Giroux (1990) considera este aspecto como crucial ya que sugiere que se debe aprender a leer críticamente no solo los mensajes, sino también el conocimiento que se toma como objeto de investigación. Es aquí donde encontramos una evidente conexión con las habilidades que se enseñan en las clases de inglés II donde se practica la lectura de textos académicos y de investigación en particular.

A su vez, la fuerte tendencia hacia la internacionalización universitaria que señalan Del Valle y Suasnabar (2008) como proceso que comenzó a avanzar y a profundizarse a partir de fines de los 80, requiere que los estudiantes del nivel superior tengan conocimientos de lenguas extranjeras.

Dichos autores advierten que este proceso está asociado a las necesidades de un contexto económico mundial que le da al conocimiento un valor estratégico y que lo inserta en una dinámica mercantil.



De este modo, la internacionalización universitaria comienza a ocupar un lugar preponderante en la agenda de los organismos internacionales y de los estados nacionales, a la vez que comienza a condensar los debates académicos y de actores políticos sobre diversos modelos de universidad en disputa. Esto produce una fuerte presión hacia la “internacionalización subordinada” (Del Valle y Suasnabar, 2008) de las universidades latinoamericanas y caribeñas aumentando la brecha de desigualdad entre las instituciones y entre los países.

Se piensa la inclusión de idiomas extranjeros en los planes de estudio universitarios como un aporte para reducir esas desigualdades. Aunque no se ignora que los orígenes y causas de esa brecha son mucho más profundas y complejas, se considera este aporte como un “granito de arena”.

Fernández Lamarra et.al. (2018) señala que en los últimos veinte años se han ido llevando a cabo procesos de integración regional en América del Sur que se caracterizan por un mercado de movilidad regional, la articulación en cuanto al reconocimiento de títulos y el ejercicio profesional, la convergencia de mecanismos de evaluación y acreditación, y el auge de las redes de cooperación que propenden la internacionalización de la educación superior. Estas acciones evolucionan a través de líneas de trabajo y experiencias compartidas entre los países, lo que ha incrementado el conocimiento mutuo y la colaboración entre instituciones.

Por otro lado, desde una postura menos crítica, en el Plan de Acción 2018-2028 formulado en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, se considera la internacionalización tanto un objetivo como un proceso que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional bajo la consideración interdisciplinaria e intercultural que les permita aprovechar los beneficios que están presentes en el exterior, estimulando el logro de metas de desarrollo exitoso en la región.

El rol que juega la enseñanza de estrategias de lectura en inglés para que las instituciones, a través de sus estudiantes, docentes e investigadores, logren una mayor presencia y visibilidad internacional es evidente ya que, la primera difusión de los últimos desarrollos científicos y tecnológicos suele realizarse en idioma inglés y a posteriori, comienzan a surgir traducciones.

Asimismo, el cuarto objetivo de la agenda de educación 2030 busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

La comprensión de textos en inglés constituye una herramienta efectiva para posibilitar el acceso al conocimiento tanto durante los estudios universitarios como en la investigación y actualización



profesional permanente producto de lo que Castells (2000) ha llamado sociedad del conocimiento o de la información.

5.3 La sociedad de la información y el rol del inglés como lengua franca.

En la actualidad, la carrera de un profesional se caracteriza por la necesidad de una actualización constante de saberes. La noción de “informacionalismo” acuñada por Castells (2000) refiere a una nueva estructura social que se asocia con la aparición de un nuevo modo de desarrollo, producto de la reestructuración del modelo capitalista de producción hacia finales del siglo XX. En este nuevo modelo, la fuente de la productividad radica en la tecnología de la producción de conocimiento y el procesamiento de la información. Aunque el conocimiento y la información siempre han sido influyentes en los modos de desarrollo anteriores, por ejemplo, el pre-industrialismo e industrialismo; en esta nueva era, la principal fuente de productividad es el conocimiento en sí mismo. Es decir, el informacionalismo se orienta al desarrollo tecnológico, es decir, a la acumulación del conocimiento.

Por otro lado, las funciones y los procesos dominantes de la era de la información se organizan cada vez más en función de redes que se definen como conjuntos de nodos interconectados. La economía actual se organiza alrededor de redes globales de capital, gestión e información y el acceso al conocimiento tecnológico es el corazón de la productividad y la competitividad.

Para participar de esta red global de producción y difusión de conocimientos resulta necesario poder comprender textos científicos en inglés dado que es sabido que el inglés es considerado una lengua franca y el idioma de divulgación científica por excelencia. La definición más aceptada de una lengua franca es aquella que sirve como lengua vehicular para dos o más hablantes los cuales no comparten su lengua de origen (Seidlhofer, 2005).

El profesor de Historia de la Ciencia de la Universidad de Princeton, en Estados Unidos, Michael Gordin (2015), reconstruye la variación de las lenguas dominantes en la ciencia a lo largo del tiempo. A partir de la dominación del griego y del latín, pasando por el árabe y luego por el italiano, el francés y el alemán, hasta llegar al inglés, se vivía una realidad de difícil comprensión, que complicaba los intercambios económicos y de conocimiento científico.

De acuerdo con Gordin (2015), fue después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), con un boicot por parte de científicos belgas, franceses y británicos a la producción científica de Alemania y de



Austria, cuando se allanó el camino hacia la hegemonía de las lenguas francesa e inglesa, resultando posteriormente, producto de factores históricos y económicos, en la preponderancia del inglés.

Retomando la idea de la cualidad global de la sociedad del conocimiento, Naidorff et.al (2015) destacan los procesos de colaboración y cooperación con Universidades de otros países en el desarrollo de la Ciencia y Tecnología para los cuales las habilidades de lecto-comprensión en inglés resultan fundamentales.

En el plano local, Naidorf (2003) también resalta la necesidad de evitar de que ocurra en Latinoamérica una “privatización del conocimiento” y en este trabajo, se considera que, brindando a los estudiantes de una universidad del Conurbano estrategias para leer textos académicos y científicos en inglés, se les está brindando herramientas para democratizar la difusión y producción de saberes. En tanto, la misión de proporcionar igualdad de oportunidades para todas aquellas personas que deseen formarse es uno de los pilares del proyecto institucional de UNDAV.

Es posible concluir este análisis citando a Suasnábar (2013) quien afirma que el desafío de las políticas estatales para el sector y para las propias universidades no es otro que el de ser capaz de transformarse a sí mismas de cara a las nuevas necesidades sociales y demandas económicas que requiere la sociedad.



6 CONCLUSIÓN

La exploración teórica realizada tiene como propósito integrar todos aquellos núcleos relevantes para la enseñanza de estrategias de lectura comprensiva de textos académicos en inglés en el ámbito universitario. Dichos núcleos de análisis comprenden una variedad de aspectos como el didáctico, psicológico, lingüístico y político, entre otros.

Se fundamenta la propuesta de integración en el paradigma de la complejidad enunciado por Edgar Morin (1995) ya que se cree que la actividad de la lectura no puede reducirse a una idea simple y, por el contrario, es un proceso que articula distintas operaciones del pensamiento. En particular, la lectura eficaz de textos académicos requiere de la puesta en práctica de diversas estrategias que deben de ser enseñadas para que los estudiantes logren un pensamiento capaz de indagar, dialogar, cuestionar y negociar con la realidad.

En tanto, Paula Carlino (2008), como ya se ha explicado a lo largo de este trabajo, argumenta que la lectura es proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto escrito para construir un significado coherente con el mismo, guiado por un propósito de lectura y haciendo uso de sus conocimientos previos discursivos y sobre el tema del texto.

Sin embargo, esta autora señala que, por lo general, los estudiantes universitarios que atraviesan sus primeros años leen sin un objetivo propio y pueden contribuir con escasos conocimientos previos sobre el contenido de los textos. Tampoco pueden aportar conocimientos sobre la organización discursiva porque no tienen experiencia con los géneros discursivos académicos. En consecuencia, se hace necesario acompañar desde cada cátedra, la práctica lectora.

Siguiendo esta línea, se considera que las clases de inglés cumplen un doble propósito en pos de contribuir a la alfabetización académica de los estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte. Por un lado, a través de la práctica de la lectura de textos académicos en inglés, se logra que los estudiantes adquieran ese conocimiento discursivo sobre la organización, estructura y características de dichos textos del que podrán hacer uso cuando lean bibliografía para otras asignaturas de la carrera. Y, por otro lado, también se los entrena en la selección y aplicación de estrategias de lectura y metacognitivas que serán de utilidad no solo para la lectura en inglés sino también, en la lectura en lengua materna e incluso en otras lenguas extranjeras.

Asimismo, Carlino (2008) señala que los estudiantes universitarios necesitan “aprender a seguir aprendiendo” ya que lo que hoy se les enseña puede ser caduco e insuficiente en el futuro. Las clases de inglés II, los preparan para esta lectura autónoma y a su vez, el cómo, cuándo, por qué y dónde



obtener la información que necesitarán para la actualización constante de saberes que demanda la sociedad del conocimiento actual.

Sobre la importancia de enseñar habilidades de comprensión lectora en la universidad, Narvaja de Arnoux et.al. (2013) sostiene que la universidad es el espacio por excelencia de ejercicio de una lectura reflexiva y crítica, es decir, capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y su contexto de producción.

Por último, esta propuesta encuentra también fundamentos en los postulados de Henry Giroux (1990) ya que se considera que los docentes estamos, en cierta forma, cumpliendo el rol de intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean profesionales reflexivos y activos en consonancia con el PIU de la Universidad Nacional de Avellaneda.



7 INTERRELACION BIBLIOGRÁFICA Y DOCUMENTAL

7.1 Referencias bibliográficas correspondientes a la introducción

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (pp. 248-293) Siglo XXI Editores.
- Bocanegra-Valle, A. (2010) Evaluating and designing materials for the ESP classroom. En Ruiz-Garrido, M. F., Palmer-Silveira J.C. & Fortanet-Gómez, I. (Eds.) *English for Professional and Academic Purposes*, (pp. 141-165). Rodopi.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes. A Learner-centred Approach*. Cambridge University Press.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Paltridge, P. & Starfield, S (Eds.) (2013) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.

7.2 Interrelación bibliográfica y documental, correspondiente al primer nivel

Del seminario “Didáctica Universitaria” se ha seleccionado la siguiente bibliografía:

- Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la Didáctica? En A. Camilloni, E. Cols, Basabe y S. Feeney: *El saber didáctico*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. La investigación en torno a las prácticas de la enseñanza*. Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2001). *La didáctica de nivel superior*. UBA. OPFyL
- Luchetti, E. y Carabel, M. (1992). *Manual de operaciones de pensamiento*. Cesarini Hnos.

Del seminario “Enseñanza, formación y práctica docente” se ha integrado la siguiente bibliografía:

- Cullen, C. (2000). A manera de introducción: El campo problemático de la filosofía de la educación. En: *Críticas de las razones de educar*. Paidós.
- Davini, M.C. (1995). Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente. En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Woods, P. (1996). El arte y la ciencia de enseñar. En *Investigar el arte de la enseñanza* (pp. 29–48). Paidós.

Del seminario “Estrategias de enseñanza” se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Anijovich, R. y Mora, S (2014). ¿Como enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.

- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson-Prentice Hall.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE

Para contextualizar la propuesta didáctica de la asignatura inglés II, se ha seleccionado la siguiente bibliografía:

- Alvarado, M. (2006) *Paratexto*. Eudeba
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- García Madruga, J., Elosúa, M., Gutierrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (2006) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós.
- González, María Susana (2013) La interrelación entre el Método de Desarrollo a nivel de Hiper Temas e Hiper Remas y la comprensión de un texto argumentativo refutativo. En Rezzano, S. y. Hlavacka, L. (Eds.) *Lenguas extranjeras. Aportes teórico-descriptivos y propuestas pedagógicas*. http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Rezzano_y_Hlavacka_eds_2013.pdf
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension. A Paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Aique.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos: La teoría de la Comunicabilidad*. Eudeba
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Graó.
- Toscano, W. (2011) La importancia de la lectura y la escritura en las asignaturas prácticas de la carrera de educación física. *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y*



profesional. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf

- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Widdowson, H. (1998) Context, Communication and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32(4): 705-16

Otra bibliografía complementaria

- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Resnick, L. y Klopfer, L. (1996) *Curriculum y cognición*. Aique Grupo Editor.



7.3 Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al segundo nivel:

Del seminario “Perspectivas actuales de las teorías de aprendizaje” se ha seleccionado la siguiente bibliografía:

- Ausubel, D. (1982) *Psicología Educativa*. Trillas.
- Avolio de Cols, S. (1996). Teorías del aprendizaje y tarea del aula. En *Los proyectos para el trabajo en el aula* (1.ª ed.). Marymar.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvelle y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. Springer Verlag.
- Gómez de Giraud, M. (s/f) *Hacia una conceptualización de la educación por competencias. Documento de apoyo docente*. Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires.
- Pérez Gómez A. (2008) Los procesos de enseñanza- aprendizaje: Análisis didáctico de las principales Teorías del aprendizaje en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Pérez Salazar, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa Revista de Divulgación*. Universidad del Centro de México.
- Vélez de Olmos, G. (1996) La metacognición. Consideraciones epistemológicas. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6286>
- Vygotsky, L. (1985) *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto.
- Wenger, E. (2013). Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (En español) [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw>

Del seminario “Evaluación de los aprendizajes” se ha integrado la siguiente bibliografía

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Diaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, segunda edición*. Mc Graw Hill.
- Fernández March, A. (2004) El portafolio como estrategia formativa y de desarrollo profesional.



Revista de educación. La formación del profesorado universitario, (331),127-142.

- Gatica-Lara, F. y Uríbarren Barrueta, T. (2012) ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65
- Hernández, J. L., & Díaz, M. A. (2015). *Aprendizaje situado: Transformar la realidad educando*. Puebla Grupo Grafico.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de Competencias*. Pearson-Prentice Hall.

Para la integración de contenidos correspondiente al seminario “Teoría y diseño del currículum universitario” se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum 1 (1)*, 59-76
- de Alba, A. 1997. *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI*. Centro de estudios sobre la Universidad.
- Furlán, A. (1993) "¿El currículum, la Universidad y el Siglo XXI?" En: de Alba, Alicia (Coord.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. UNAM.
- Gimeno Sacristán, J. (2007) Aproximación al concepto de currículum. En: *El currículum: una reflexión sobre la práctica. Novena Edición*. Ediciones Morata.
- Palladino, E. 1998. *Diseños curriculares y calidad educativa*. Espacio Editorial.
- Plan de estudios. Licenciatura en Actividad Física y Deporte. <https://undav.edu.ar/index.php?idcateg=11>
- Programa. Nivel de idioma inglés II. Universidad Nacional de Avellaneda.
- Resnick, L. y Klopfer, L. (1996) *Curriculum y cognición*. Aique Grupo Editor.

Otra bibliografía complementaria

- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios.



Revista signos, 39 (60), 9-30.

- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Ophrys.
- Johns, Ann (1997) *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge University Press.
- Peronard, M. (1997). La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen. En M. Peronard; L. Gómez Macker; G. Parodi Sweiss; P. Núñez. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Editorial Andrés Bello.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. En R. Ruddell & N. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5° ed. Newark: International Reading Association.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge University Press.
- Silvestri, A. (1998) *En otras palabras: las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro Editores.

7.4 Interrelación bibliográfica y documental correspondiente al tercer nivel:

Del seminario “La universidad como organización” se ha seleccionado la siguiente bibliografía:

- Bonvecchio, C. (2002) *El mito de la Universidad*. Siglo XXI editores.
- Derrida, J. (2002) *La Universidad sin Condición*. Editorial Trotta.
- Durkheim, E. (1982) *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Ediciones de La Piqueta.
- Naidorf, Judith (2003): La privatización en Universidades públicas. En P. Gentili y B. Levy (eds.): *Espacio público y privatización del conocimiento*. Clacso.
- Naidorf, Judith; Perrotta, Daniela; Gómez, Sebastián y Riccono, Guido (2015): Políticas universitarias y políticas científicas pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior. Número Especial*, 10-28
- Naidorf, J. (2016) Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Revista Eventos Pedagógicos. Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. 7 (1), 18-36.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/91152/CONICET_Digital_Nro.5ef65306-ce6b-4c70-bf85-3aa5d4897d87_A.pdf?sequence=2
- Naidorf, J. (2017) La “ley del compromiso del investigador” de Alberto Guerreiro Ramos (1959) y la movilización del conocimiento. *Revista Diálogos sobre Educación*. 8(14).
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76558>.
- Varsavsky, O. (1969) *Ciencia, política y cientificismo*. Centro Editor de América Latina.

Para integrar los contenidos del seminario “La universidad en el contexto político social y económico” se ha integrado la siguiente bibliografía

- Del Valle, D. y Suasnábar, C. et al coord. (2018). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. IEC- CONADU, CLACSO, UNA.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., Aiello, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional



de Tres de Febrero-

- Ley 26.543. (2009, 11 de noviembre) Honorable Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial del 07-dic-2009. Número 31796. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/161189/norma.htm>
- Suasnábar, C. (2013). Las políticas universitarias en 30 años de democracia: Continuidades, rupturas y algunas lecciones de la experiencia. *Cuestiones de Sociología* (9), 345-350. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5902/pr.5902.pdf
- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). Plan de Acción 2018-2028. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028-2/#:~:text=El%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20CRES,al%20Plan%20para%20que%20sirva>

Del seminario “Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria” se ha incluido la siguiente bibliografía

- Diaz De Guijarro, E., Linares, M. (2018). *A cien años del conflicto cordobés en Reforma Universitaria y conflicto social 1918-2018*. Batalla de Ideas.
- Noriega J., Montiel M.C. (2014). La Universidad Argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 5 (12), 88-103. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71944](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71944)
- Noriega, J. (2020). La Universidad como organización compleja - Primera Clase Seminario: Problemas contemporáneos de la Educación Universitaria. Presentado en la Escuela de Posgrado UTN-FRBA.
- Nosiglia, M y Mulle, V. (2009). El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los Estatutos Universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* VI (15), 72-89.
- Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 64-76.



Otra bibliografía complementaria.

- de Alba, A. (1995) *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Castells, Manuel (2000) *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Segunda edición*. Siglo XXI Editores
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gordin, M. (2015) *Scientific Babel: How science was done before and after global English*. University of Chicago Press.
- Proyecto institucional Universitario. Universidad Nacional de Avellaneda (2010). <https://www.undav.edu.ar/index.php?idcateg=19&level=2>
- Seidlhofer, B. (2001) Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 133-158.



7.5 Interrelación bibliográfica y documental correspondiente a la conclusión:

- Carlino, P. (2008) Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de encuentros*, 2, (1), 44-67.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Narvaja de Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia (2013). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Eudeba.